

EDUCAR EN MATERIA DE IGUALDAD DE GÉNERO Y VISIBILIDAD LGTBI EN EL AULA DE ELE ¿ES POSIBLE?



Trabajo de fin de máster

**Máster Universitario en Español e Inglés como Segundas Lenguas/Lenguas
Extranjeras
(2018-19)**

Autora: Laura Melero Carnero

Tutora: Carmen Marimón Llorca

Resumen

En este trabajo se realiza una propuesta para trabajar la igualdad de género y la visibilidad LGTBI en el aula de español como lengua extranjera. Los objetivos que se pretenden alcanzar para su creación son conocer la situación actual de estas dos cuestiones en la enseñanza de ELE, analizar cuáles son las carencias de todos los materiales educativos existentes con relación a la igualdad de género y la igualdad LGTBI, y proponer una solución para suplir estas carencias, como es la incorporación de textos, enunciados e imágenes. Para llevar a cabo los objetivos previamente mencionados, nos centraremos en la metodología siguiente: se analizarán tanto manuales como recursos online de ELE y se realizarán encuestas tanto a docentes como a estudiantes para comprobar si realmente se tratan estos dos temas o no. Los resultados de este trabajo nos llevarían a la creación de una variedad de materiales para trabajar estos dos temas y normalizar entre el alumnado de ELE la igualdad de género y la igualdad LGTBI en todos los ámbitos de la sociedad.

Palabras clave: *igualdad, queer, feminismo, español, didáctica*

Abstract

In this paper, a teaching proposal will be made in order to work with gender equality and LGTBI visibility in the Spanish as a Foreign Language class. The objectives that are expected to be achieved for its creation are knowing the current situation with both aspects in Spanish teaching, analysing the lack of both gender equality and LGTBI equality on the current teaching materials, and proposing a solution to these shortages, such as the incorporation of texts, sentences and pictures. To reach these goals previously mentioned, we will be focused on the following methodology: textbooks, as well as online resources for Spanish as a Foreign Language will be analyzed and surveys for both teachers and students will be made so as to check whether these two topics are mentioned or not. The results for this paper would lead us to the creation of a variety of materials to work on these two themes and to make students normalize gender equality and LGTBI equality in all areas from society.

Key words: equality, queer, feminism, Spanish, didactics

Índice

1. Introducción.....	5
2. Estado de la cuestión: feminismo, queer, género... ¿qué son realmente?	
2.1. Una breve definición de los conceptos básicos.....	8
2.2. Significado actual de la palabra <i>feminismo</i>	11
2.3. Feminismo y LGTBI en el ámbito educativo.....	14
2.4. ¿Qué ocurre con ELE?.....	17
3. Metodología.....	19
4. Análisis y resultados.....	24
4.1. Análisis de los manuales.....	31
4.2. Análisis de los recursos online.....	35
5. Propuesta: visibilización de la igualdad de género y LGTBI a través de textos, enunciados e imágenes.....	37
5.1. Textos para trabajar en clase.....	38
5.2. Otros recursos.....	60
6. Conclusiones.....	68
7. Bibliografía.....	71
8. Anexos.....	76

1. Introducción

Hoy en día, el feminismo es uno de los temas de los que más se habla, tanto en el ámbito político como en el ámbito social y cultural. Gracias a este movimiento que surgió en el siglo XIX las mujeres han conseguido derechos fundamentales, entre ellos, el acceso a la educación superior (la Universidad), el derecho al voto, el acceso a cualquier puesto de trabajo y, por consiguiente, la obtención de un salario, puesto que ya no tienen que depender económicamente de los ingresos que obtiene el marido, o que la mujer pueda realizar actividades u otras gestiones sin tener que pedir permiso al marido o, si en el caso de no estar casada, al padre. No obstante, si nos situamos en la situación de la mujer en España, uno de los mayores logros se consiguió en el año 2004, cuando se aprobó la Ley Integral contra la Violencia de Género, en la que se considera ilegal y supone una pena de cárcel cualquier forma de violencia (física y psicológica) hacia la mujer.

Por otro lado, la cuestión LGTBI no se ha quedado atrás y ha logrado también tener un hueco dentro de los temas que más se está tratando en nuestra sociedad. Como todos sabemos, el colectivo LGTBI ha sido muy discriminado a lo largo de la historia y continúa siendo discriminado en todos los ámbitos. Dos de los mayores logros que consiguió en España fue, en primer lugar, la eliminación de la Ley de Vagos y Maleantes el 26 de diciembre de 1978, en el que se dejó de considerar a las personas homosexuales o transexuales como peligrosos, y en segundo lugar la legalización del matrimonio de personas del mismo sexo en el año 2005, junto con la posibilidad de adopción.

Sin embargo, a pesar de todos estos logros históricos tanto del feminismo como del colectivo LGTBI, todavía existe discriminación en ambos colectivos. Por un lado, las mujeres seguimos sufriendo sexismo a diario: por ejemplo, el acoso sexual tanto en la calle como en las redes sociales; sexismo en la cultura popular (la música, las series de televisión, el cine, etc.); discriminación laboral, en el que la mujer gana mucho menos de salario que el hombre por realizar la misma tarea; sexismo en carteles publicitarios y anuncios de televisión (o incluso en los catálogos de tiendas); los estereotipos de género, que están presentes desde que las niñas nacen (“las niñas deben vestir de rosa y los niños, de azul”; “las niñas deben jugar con muñecas y los niños con camiones y cosas de lucha”; “las niñas son tranquilas y educadas, mientras que los niños son brutos”, etc.). Por otro lado, las personas del colectivo LGTBI sufren constante discriminación por el hecho de sentirse atraídos por personas de su mismo sexo. De hecho, han aparecido casos en los medios de comunicación y en redes sociales, en los que se ha llegado a agredir físicamente y psicológicamente a las personas de este colectivo. Incluso, en algunos países del mundo, muchos de ellos son torturados y asesinados.

En el presente trabajo, me voy a centrar en el ámbito educativo, en especial, en la enseñanza del español como lengua extranjera. La principal motivación que me ha llevado a querer realizar este

trabajo se debe a que considero que estos temas no solo se deben dejar en el ámbito político, cultural y social, sino que se deben tratar con mayor énfasis en la educación. Desde que somos pequeños, nos inculcan valores tanto en casa como en el colegio, instituto o cualquier institución educativa de que, dependiendo del sexo con el que hayas nacido, debemos ser de una forma o hacer cosas propias de nuestro género. Es por eso que la educación, tanto en la infancia como en la adolescencia, determina la forma de los jóvenes de ver el mundo y actuar en él. La segunda motivación que me ha llevado a hacer este trabajo es que, al ser mujer que sufre este tipo de discriminaciones y que está involucrada socialmente en este movimiento, y también contar con amistades y conocidos que forman parte del colectivo LGTBI, esto me ha ayudado a tener una visión muy clara y muy amplia sobre estos dos temas, para poder buscar la mejor forma de tratar estas dos cuestiones y aportar mi granito de arena para mejorar la calidad de la enseñanza. Por último, considero que tratar la igualdad de género y la visibilidad LGTBI dentro del ámbito educativo, no se debe relegar solamente a asignaturas de ética, sino que también se puede tratar en la enseñanza de lenguas extranjeras y literatura con una variedad de materiales y recursos. De hecho, me dedicaré a este último punto en los siguientes apartados de este trabajo.

Al realizar una primera aproximación sobre estas dos cuestiones en la enseñanza de español, he podido observar que la mayoría de los manuales de ELE invisibilizan estas dos temáticas e incluso resaltan algunos estereotipos de género: por ejemplo, en el tema de las profesiones, al hombre se le sigue atribuyendo profesiones como piloto, presidente de gobierno, director de una empresa muy importante, doctor, etc., mientras que a la mujer se le atribuye las profesiones de maestra, secretaria, enfermera, cuidadora, etc. Algunas páginas webs¹ dedicadas a la enseñanza y aprendizaje del español contienen materiales existentes sobre la situación de la mujer. Sin embargo, me he dado cuenta de varios aspectos: en primer lugar, los materiales sobre la mujer son escasos en algunos recursos (solo hay materiales de este tema en 15 webs de casi 60 páginas webs analizadas), mientras que, en el resto de páginas, ni siquiera existen. Además, muchos de los materiales presentes sobre la mujer están pensados para trabajar en el Día Internacional de la Mujer Trabajadora. En segundo lugar, en cuanto a la cuestión LGTBI, de todas las páginas web visitadas, solo hay 2 que contienen materiales sobre el colectivo LGTBI. Pero solo hablan de una orientación sexual (la homosexualidad) e invisibiliza al resto de orientaciones. Además, al filtrar la palabra “familia” en los buscadores de las páginas webs de ELE, solo aparecen materiales que tratan sobre la familia tradicional compuesta por madre y padre, e invisibiliza a otras posibilidades de familia (padre-padre e hijos/as; madre-madre e hijos/as). Este es el caso del Centro Virtual Cervantes, que considera

1 Algunas páginas webs observadas son: El tarro de los idiomas, Cuaderno intercultural, el blog de Concha Moreno, TodoELE, Lápiz de ELE, MarcoELE, Profesores de ELE, ELEconole, DidactiRed, Zona ELE, Practica Español, HablaCultura, Ver-Taal, A vueltas con ELE y Centro Virtual Cervantes.

familia, aquella formada por “hijo, padre de familia y madre”. Además, aquí he podido ver que resalta al padre como la figura más importante de la familia. No obstante, una página web que me gustaría resaltar en este apartado es la “Red de Educación de Gays, Lesbianas y Heterosexuales” (GLSEN en inglés), que contiene unidades didácticas sobre diversidad y género, y consejos y orientaciones para el profesorado de colegios e institutos de cómo hacer que los centros educativos se conviertan en espacios seguros para el alumnado. Pero, los únicos inconvenientes que encontré es que, solo está enfocado a la enseñanza del inglés y en las cuestiones LGTBI.

Por último, durante esta aproximación, estas son las preguntas que me han surgido: si el feminismo y la diversidad sexual son uno de los temas más tratados en nuestra sociedad de hoy y se han hecho grandes logros en la historia como la inclusión de la mujer en el voto o en el trabajo, o el matrimonio entre mismos sexos, y que, además, se han publicado en estos últimos 20 años materiales escolares para trabajar estos asuntos, ¿por qué existe una carencia de materiales didácticos en la enseñanza de ELE? ¿Cómo podemos ayudar a los actuales y futuros docentes que quieren tratar estas dos cuestiones en clase? Estas dos preguntas me han ayudado a establecer los objetivos, que son analizar la realidad de estas dos temáticas en la enseñanza y el aprendizaje del español, observar cuáles son los puntos débiles a la hora de enseñar aspectos transversales o cualquier otro aspecto, y establecer una propuesta didáctica para fortalecer esos puntos débiles. Para construir esa propuesta, se han analizado los manuales y las páginas webs de enseñanza de español disponibles, y se ha realizado una encuesta tanto al profesorado como al alumnado para conocer las necesidades de ambos.

2. Estado de la cuestión: feminismo, queer, género... ¿qué son realmente?

2.1. Una breve definición de los conceptos básicos

Antes de pasar a mencionar trabajos de otros expertos en el ámbito educacional y en cuestiones sobre feminismo y LGTBI, considero necesario mencionar algunos términos clave para entender esta propuesta. Para empezar, hay que saber qué significa “género” y “sexo”, y la diferencia que existe entre ambos. A simple vista, uno puede pensar que sexo y género significan lo mismo, mientras que existen teorías en el que el sexo hace referencia a lo biológico, mientras que el género hace referencia a lo establecido social y culturalmente.

Filósofas como Judith Butler, Lucy Irigaray, Monique Witting o Simone de Beauvoir, o los filósofos Claude Lévi-Strauss, Jacques Lacan o Michael Foucault han creado distintas teorías alrededor de estos dos términos. No obstante, en el presente apartado, para explicar ambos términos, he decidido centrarme en los trabajos de Judith Butler, *El género en disputa* (2007) y *Deshacer el género* (2006). En el primer trabajo Butler se centra en torno al género en sí, las diferencias entre el género masculino y el género femenino y las dificultades de este último género en una sociedad heteropatriarcal, mientras que en el segundo trabajo se centra en las cuestiones relacionadas con la teoría queer, que también explicaré en este apartado.

En *El género en disputa* (2007), Judith Butler establece distintas teorías e hipótesis, acompañadas de lo que han criticado otros filósofos o teóricos de esta materia. Algunos de los fragmentos de su libro explican claramente la diferencia entre género y sexo. En primer lugar, plantea la siguiente hipótesis con estas dos preguntas: “¿Ser mujer es un ‘hecho natural’ o ‘una actuación cultural’? ¿Esa ‘naturalidad’ se determina mediante actos performativos discursivamente restringidos que producen el cuerpo a través de las categorías de sexo y dentro de ellas?” (Butler, 2007: 37).

Butler, por un lado, responde a esas dos preguntas, diciendo que no se puede afirmar que el género sea producto final del sexo; mientras que, por otro lado, sostiene que el género no es lo cultural ni el sexo es lo natural, sino que el género “es el medio discursivo/cultural a través del cual la ‘naturaleza sexuada’ o ‘un sexo natural’ se forma y establece como ‘prediscursivo’, anterior a la cultura, una superficie políticamente neutral sobre la cual actúa la cultura” (Butler, 2007: 54-56). Más adelante, Butler escribe que estos dos términos se utilizan principalmente en prácticas políticas para alcanzar un determinado objetivo; y que, además, muchos caen en el error de pensar que las personas se vuelven inteligibles cuando las personas poseen un género ajustado a las normas sociales de la identidad de género (2007: 70). Por último, un dato que proporciona Butler en su obra sobre género y sexo, es que la heterosexualización exige que debe existir una diferencia entre

masculino y femenino, y hombre y mujer, y que aquellas identidades en las “el género no es consecuencia” del sexo no deben existir (Butler, 2007: 72).

En otras palabras, lo que Judith Butler nos dice en estas páginas previamente mencionadas son las siguientes ideas que ella critica: en primer lugar, sexo y género son dos conceptos que responden a una construcción social creada por la heterosexualización, que considera que género no puede existir sin sexo y viceversa. La segunda idea es que, según la sociedad heteropatriarcal, debe existir sí o sí una clara diferencia entre los dos géneros y los dos sexos. Y, por último, cada ser humano debe poseer una identidad de género y sexo, es decir, que una persona debe identificarse con sexo “hombre” o “mujer”, y con el género “masculino” o “femenino”. Por lo tanto, el objetivo principal que establece Butler a lo largo de su trabajo es deshacer estas construcciones sociales alrededor de estos dos términos. Aunque Butler deja claro que estos dos términos no son más que una construcción social y también política, todavía sigue existiendo hoy en día debates para intentar lograr una definición y una diferencia exactas de esos términos.

Sin embargo, Judith Butler no fue la única filósofa que debatió sobre los conceptos de género y sexo. Simone de Beauvoir, mucho antes de que Butler hablara en torno a estos términos, compartió sus pensamientos acerca de esos conceptos en gran parte de sus trabajos, especialmente en su obra más conocida *El segundo sexo* (1949). Su frase más célebre y que se sigue definiendo en la actualidad es la de “no se nace mujer: se llega a serlo” (Beauvoir, 1949: 109). Unas líneas más adelante continúa con esta afirmación: “Ningún destino biológico, psíquico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; es el conjunto de la civilización el que elabora ese producto intermedio entre el macho y el castrado al que se califica de femenino” (Ibíd). En esta última afirmación, volvemos a retomar el concepto de género, en el que Butler niega que se deba hacer una distinción junto con el concepto de sexo: lo que nos dice Beauvoir es que a la mujer no se le asigna un rol y una posición en la sociedad nada más nacer, sino que, a lo largo de su vida, y mediante comportamientos y creencias, se van imponiendo poco a poco en la mujer desde niñas.

Judith Butler, al igual que Irigaray, Witting o Foucault, también discutió sobre el concepto queer en sus obras. ¿Qué es la teoría queer? ¿Qué significa *queer*? Según defiende Renn (2010), la palabra queer hace referencia a todas aquellas identidades sexuales y de género que están fuera de la heteronormatividad, y hace referencias a personas dentro del colectivo LGTBI, como gays, lesbianas, bisexuales, transexuales y otras identidades (Citado en Msibi, 2013, 66). Volviendo a Butler, de la misma forma que debatió sobre las nociones del género y del sexo en su obra previamente analizada, proporcionó una crítica que también concernía al género, pero centrándose en otras nociones como la transexualidad o la intersexualidad, y su influencia en la sociedad en su obra *Deshacer el género* (2006). De la misma forma que ha hecho con la definición de los términos

género y sexo en *El género en disputa* (2007), Butler no proporciona la definición exacta de qué es la teoría queer, sino que establece una serie de bases necesarias para desarrollarla.

Por un lado, Butler afirma que la teoría queer suele confundirse con la idea de que se opone a cualquier reivindicación de identidad. Más bien, ella rectifica que la teoría queer no se opone a la asignación de género o los deseos de aquellas personas que quieren ser designadas con una identidad (Butler, 2006: 22). Además, defiende que la tarea de todos los movimientos queer es “distinguir entre las normas y convenciones que permiten a la gente respirar, desear, amar y vivir, y aquellas normas y convenciones que restringen o coartan las condiciones de vida” (Butler, 2006: 23). En otras palabras, Butler defiende que todas aquellas personas que se sienten no identificadas con la heteronormatividad deben reivindicar derechos que les permitan vivir sin ser oprimidos por amar y sentir de una forma distinta a la establecida en la sociedad. Además, como ya he mencionado antes, Judith Butler menciona algunas nociones dentro de su teoría del género, como la transexualidad o transgénero. Ella define en su libro la palabra transgénero para referirse a alguien que vive como si fuese del otro género, pero que no se ha sometido a ninguna intervención quirúrgica para un cambio de sexo (Butler, 2006: 20).

Sin embargo, las personas pertenecientes al movimiento queer son las que más violencia han sufrido en el pasado y siguen sufriendo hoy en día. Butler define como “una manera por la cual se expone la vulnerabilidad humana hacia otros humanos de la forma más terrorífica, una manera por la cual somos entregados, sin control, a la voluntad de otro [...]” (Butler, 2006: 42). Tanto en *El género en disputa* (2007) como en *Deshacer el género* (2006), se critica que la sociedad es la que impone la heteronormatividad como lo correcto, lo normal o lo natural; asigna el género y el sexo a las personas al nacer y deben convivir con él durante toda su vida. Si hay algo que se sale de la norma impuesta por la sociedad, se castiga.

Las cuestiones en torno a la norma se mencionan en el Capítulo 2 de *Deshacer el género* (2006): Butler, en primer lugar, define el término “reglamento” como un “conjunto de leyes, reglas y políticas concretas que constituyen los instrumentos legales a través de los cuales las personas se regularizan” (Butler, 2006: 67). Este reglamento que menciona Butler se atribuye al término género, que se considera como la norma. Sobre esta cuestión, Butler critica que el género se considere como el aparato que se encarga de producir o normalizar lo masculino y lo femenino, y sostiene que es la norma la que ejerce el poder sobre el significado real de género (Butler, 2006: 70). Como consecuencia de esto, los cuerpos de las personas sufren este tipo de violencia, estar sometidos a una norma reguladora (Butler, 2006: 84). Además, Butler describe los tipos de violencia más comunes como la corrección quirúrgica, la patologización psiquiátrica y la criminalización de personas queer en diversos países (2006: 87). Para acabar de mencionar *Deshacer el género* (2006),

Butler reivindica que deberíamos plantearnos crear un mundo donde todos los individuos, independientemente de su identidad sexual, sean aceptados, y que deje de existir ese binarismo hombre-mujer o masculino-femenino en la sociedad (2006: 99).

Un último concepto que se debe mencionar en este trabajo es el concepto de la heteronormatividad. Para este concepto se mencionará el trabajo de Alicia Gilbert (2011) sobre el bigenerismo, la división de la sociedad en dos sexos. Alicia Gilbert sostiene que la heteronormatividad, junto el bigenerismo, aseguran que el mundo está dividido en hombres y mujeres, mientras que el sexismo se encarga de que la Mujer quede infravalorada frente al Hombre (Alicia Gilbert, 2011: 109). Aguiló Bonet definió claramente en su trabajo que la heteronormatividad está organizada en un sistema social patriarcal y heterosexista, donde la heterosexualidad se considera la orientación sexual natural en la sociedad (Aguiló Bonet, 2016: 9).

2.2. Significado actual de la palabra *feminismo*

Judith Butler, a parte de discutir los conceptos básicos descritos en el apartado anterior, discutió sobre el concepto esencial para el presente trabajo: el feminismo. Judith Butler también habló en sus obras sobre este movimiento y ha mencionado que la mujer, al igual que las personas queer que menciona en *Deshacer el género* (2006), ha sufrido mucha violencia a lo largo de la historia. No obstante, Simone de Beauvoir también dio sus aportaciones en torno a este concepto.

Beauvoir discute acerca de las implicaciones en torno al concepto de feminismo en su época. En primer lugar, Beauvoir describe la cuestión feminista desde un punto de vista sociohistórico: en el siglo XIX, el feminismo pasó a convertirse en un asunto político debido a la participación de la mujer en los trabajos productores dentro de la Revolución Industrial. Sin embargo, su incorporación no gustó a los hombres: esto hizo que peligrase su posición en la sociedad, y es por eso que los valores tradicionales que fueron asignados a la mujer anteriormente cobraran mucha más fuerza (Beauvoir, 1949: 8). Beauvoir se considera partidaria de la reforma social que apareció en el siglo XIX, puesto que, según defiende, “es favorable al feminismo por el hecho de que busca la justicia en la igualdad” (Beauvoir, 1949: 51). Por último, Beauvoir sigue manteniendo en su libro que el feminismo siempre ha sido una cuestión que ha estado siempre en manos de la política y así es como lo describe:

El propio feminismo no ha sido jamás un movimiento autónomo: en parte fue un instrumento en manos de los políticos, en parte un epifenómeno que reflejaba un drama social más profundo. Las mujeres nunca han constituido una casta separada, y en verdad tampoco han tratado de representar un papel en la Historia como sexo [...] La mayoría de las mujeres se resignan a su suerte sin intentar ninguna acción; las que han

intentado cambiarla no han pretendido encerrarse en su singularidad para hacerla triunfar, sino superarla. Cuando han intervenido en el curso del mundo, ha sido de acuerdo con los hombres, según las perspectivas masculinas (Beauvoir, 1949: 64).

A parte de Butler y de Beauvoir, también contamos con autoras contemporáneas a ellas o incluso autoras que describen la ola feminista actual. Una de las autoras que me gustaría resaltar en este trabajo es la periodista y escritora española Nuria Varela. En su obra *Feminismo para principiantes* (2013), Varela describe la historia del feminismo, desde su definición como tal, pasando por la primera, la segunda y la tercera ola del feminismo en el mundo, hasta que se centra en la historia del feminismo en España. Además, también discute sobre los diferentes ámbitos de la sociedad española en los que el feminismo lucha por conseguir igualdad: la política, la economía o la cultura. Incluso llega a hablar de problemas que persisten como la violencia, la cosificación del cuerpo de la mujer en los medios de comunicación y los prejuicios y tópicos existentes alrededor de ella. Una de las citas que me gustaría tomar de su libro y que define muy bien el término feminismo es la siguiente:

El feminismo es un discurso político que se basa en la justicia. El feminismo es una teoría y práctica política articulada por mujeres que tras analizar la realidad en la que viven toman conciencia de las discriminaciones que sufren por la única razón de ser mujeres y deciden organizarse para acabar con ellas, para cambiar la sociedad. (Varela, 2013: 14).

No obstante, el trabajo de Nuria Varela no es el único que ha influido en el movimiento feminista español actual. Una de las mayores figuras feministas que más influido en el feminismo a nivel global es Virginia Woolf, con su obra *Una habitación propia* (1929). En ella, Woolf comienza reflexionando sobre la mujer y la novela, y su relación con el hecho de que las mujeres tengan una “habitación propia”. Durante el desarrollo de su ensayo, Woolf analiza el papel de la mujer en la literatura escrita tanto por hombres como por mujeres, y menciona distintas figuras literarias como Jane Austen, las hermanas Brontë, George Eliot, o Elizabeth Gaskell, entre otras, y describe los tipos de violencia y discriminaciones que han sufrido a lo largo de su vida hasta convertirse en reconocidas escritoras. Al final del ensayo, Woolf cierra su trabajo con la idea de que la mujer debe luchar por obtener su independencia del hombre con esta cita:

Porque yo creo que si vivimos aproximadamente otro siglo – me refiero a la vida común, que es la vida verdadera, no a las pequeñas vidas separadas que vivimos como individuos – y si cada una de nosotras tiene

quinientas libras y una habitación propia [...] Pero yo sostengo que vendrá si trabajamos por ella, y que hacer este trabajo, aun en la pobreza y la oscuridad, merece la pena (2018: 153).

Otra de las autoras feministas actuales más conocidas es Chimamanda Ngozi Adichie, y sus ensayos *Todos deberíamos ser feministas* (2015), una de las más leídas en todo el mundo, y *Querida Ijeawele: cómo educar en el feminismo* (2017). Sin embargo, en este trabajo me gustaría dar más importancia a su obra *Querida Ijeawele: cómo educar en el feminismo* (2017). En este ensayo, Adichie recibe una carta de una amiga de su infancia, que acaba de tener una hija y necesita ayuda a la hora de educarla desde un punto de vista feminista. Como respuesta, Adichie escribe 15 sugerencias distintas para educarla: comenzando por la madre, que debe considerarse como una persona plena, es decir, que puede disfrutar de la maternidad sin estar atada a ella, y terminando con la idea de que la hija debe aprender a valorar lo diferente. Adichie le comenta a su amiga que enseñe a su hija “a que no haga universales sus principios y experiencias [...] Existe solo una humildad necesaria: comprender que la diferencia es normal” (2017: 89). En esta última cita, se puede ver que Adichie no solo defiende la igualdad entre mujeres y hombres, sino que también defiende la diversidad de orientaciones sexuales, especialmente la diversidad de familias, aspecto que trataremos en este trabajo más adelante.

Las dos últimas autoras, cuyos trabajos han supuesto una nueva forma de entender el feminismo actual y la discriminación de sexos que aún sufren las mujeres, son Caitlin Moran y Laura Bates. Por un lado, Caitlin Moran, en *Cómo ser mujer* (2013), nos habla el feminismo en los años 90, pero basado en las experiencias que vivió, repartido en 16 capítulos que recogen de manera ordenada las distintas fases y situaciones que vive la mujer. Su obra comienza en el momento en que la propia autora entra en la pubertad, pasando por el descubrimiento del machismo y el enamoramiento, hasta llegar al momento que se casa, el debate entre por qué debería o no tener hijos y el aborto, uno de los temas que sigue generando debate tanto político como social en la sociedad de nuestros días.

Por otro lado, Laura Bates fundó una página web en 2012 titulada “Everyday Sexism Project”, en el que miles de mujeres tienen un espacio donde poder compartir sus experiencias con el sexismo. A raíz de la gran popularidad que tuvo esa página web, Bates recopiló todos los mensajes que las lectoras le dejaban y creó su libro *Sexismo Cotidiano* (2016). Este libro está dividido en 12 capítulos, que recogen situaciones de sexismo en distintos ámbitos: política, adolescencia, espacios públicos, medios de comunicación, lugar de trabajo, maternidad, etc. Además, el hecho de que los lectores de la obra de Bates sean más conscientes del problema serio del sexismo es que, en cada capítulo, se muestra una tabla con las estadísticas esenciales, según la temática del capítulo: por

ejemplo, si el capítulo habla de las mujeres políticas, las estadísticas que mostraba Bates están relacionadas con la discriminación de la mujer dentro de los cargos políticos.

2.3. Feminismo y LGTBI en el ámbito educativo

Ahora que se ha discutido sobre los conceptos género, sexo, teoría queer y feminismo en un ámbito social e incluso político, ¿qué es de la situación de la mujer y del colectivo LGTBI dentro de la educación, especialmente en la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera, y los materiales y recursos utilizados para su enseñanza? Considero que, antes de empezar a mencionar lo que los expertos en el ámbito han defendido en sus trabajos, se debe mencionar algunas leyes y decretos del Boletín Oficial del Estado sobre la igualdad de género y la igualdad LGTBI, especialmente en el ámbito educativo. De todos los decretos consultados sobre estas cuestiones, muchos de ellos están más enfocados en la inclusión de la diversidad sexual y expresión de género en las aulas, como la inclusión de contenidos y pedagogías que no excluyan a alumnos que presentan distintas identidades sexuales o de género, o tomar medidas contra acciones de odio. Uno de los puntos generales que se incluye en los decretos sobre igualdad LGTBI de las distintas comunidades españolas es el siguiente:

Los planes educativos deberán contemplar pedagogías adecuadas para el reconocimiento y respeto de la diversidad existente en cuanto a configuraciones genitales y su relación con las identidades, por lo que se incluirá en los temarios de forma transversal y específica, integrando la transexualidad e intersexualidad. Del mismo modo se deberá dar cabida a proyectos curriculares que contemplen y permitan la educación afectivo-sexual y la discriminación por motivos de identidad de género o expresión. Para ello dispondrán de herramientas, recursos y estrategias para educar en la diversidad de género, prevenir el acoso escolar y educar en el respeto y la igualdad, tanto desde la educación formal como desde la no formal, incorporando al currículo los contenidos de igualdad (BOE 169 de 14/07/2016).

Además, otro punto que propone la Comunidad de Aragón y que está relacionado con la igualdad LGTBI es que se debe incluir en los libros de textos y en cualquier otro material educativo los distintos modelos de familia existentes (BOE 50 de 27/02/2019). Sin embargo, hemos observado que las leyes y decretos sobre la igualdad de género en las distintas comunidades españolas están más enfocados en medidas contra cualquier delito de discriminación o violencia contra la mujer en los ámbitos sociales. Por lo tanto, no proponen ninguna medida educativa en cuanto a inclusión de contenidos como en el caso de la igualdad LGTBI.

Muchos expertos en la materia, que mencionaré a continuación, han debatido diferentes propuestas para incluir ambos temas dentro de los contenidos curriculares en todos los cursos de todas las instituciones académicas, en las unidades didácticas y en los recursos utilizados para llevarlas a cabo. Es más, se están llevando a cabo medidas en los centros para que se conviertan en espacios seguros para el alumnado. Este es el caso del portal online, GLSEN (mencionado ya en el apartado 1), que contiene una gran cantidad de materiales enfocados a la visibilidad LGTBI: entre ellos, unidades didácticas para dar en clase o consejos para el profesorado para crear espacios seguros en las aulas.

También contamos con expertos que escribieron artículos relacionados con la enseñanza de lenguas, en especial la parte lingüística, o con los comportamientos de los estudiantes en las instituciones educativas. En primer lugar, Na Pattalung, que analizó cómo los libros de texto de inglés como lengua extranjera afectan a las actitudes de los estudiantes tailandeses y propuso alternativas para alcanzar un lenguaje no sexista (2008: 4). En su investigación, dejó al descubierto varios aspectos sociales en Tailandia: no se invierte dinero en la educación de las niñas, pero sí en la de los niños; los profesores dan más apoyo a las niñas que a los niños; en los medios de comunicación el sexismo está muy aceptado; y los libros de texto reflejan las prioridades educativas e influyen en la visión de los estudiantes (2008: 14-26).

Calvo Salvador y Rodríguez-Hoyos también analizaron en su trabajo las diferencias de género, pero más enfocado en el mundo laboral. Para ello, se basaron en tres categorías de investigación: el clima y la cultura escolares, el profesorado y los procesos de planificación, y la dirección y liderazgo escolar (2012: 45). En su análisis resaltan que hay más mujeres que hombres en la profesión docente, debido a la facilidad para incorporarse al mercado laboral en profesiones de cuidado (2012: 50).

Akram Ramezanzadeh Seyyed Mohammadreza Adel Ahmad Reza Eghtesadi, en su estudio, también se centró en el mundo laboral de las mujeres: exploró como 40 profesoras de inglés iraníes y su identidad de género se desarrollaban a través de las acciones que realizaban en su trabajo (2016: 2). Sostiene que, en Irán, el valor de ser mujer se basaba en la belleza, pureza y subordinación, maternidad y el ser esposa. Por lo tanto, ser profesoras violaba los códigos de género establecidos en las mujeres iraníes (2016: 11-13).

A parte de analizar libros de texto, recursos y otros contextos relacionados con la desigualdad de género, Johnson hizo un estudio sobre las experiencias del profesorado combinando la cultura con el género en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Además, la autora resalta que si reconocemos las necesidades de los estudiantes y tenemos en cuenta su cultura, se pueden crear materiales para crear una clase inclusiva, y que favorezca la participación y el aprendizaje (2012:

21). Pero no solo los expertos en el ámbito educacional se han centrado en la inclusión de la igualdad de género, sino que también han analizado la cuestión de la visibilidad del colectivo LGTBI en la enseñanza de lengua extranjeras: Tekín, en su trabajo, estudió como un grupo de estudiantes turcos reaccionaban a la hora de discutir el tema de las identidades sexuales en la clase de inglés como lengua extranjera. A pesar de que se realizara un curso diseñado para tratar exclusivamente temas relacionados, solo un 85,3% de los estudiantes lo sigue considerando tabú (2011: 221). Evripidou y Çavuşoğlu también hicieron un estudio sobre la actitud hacia la inclusión de temas queer, pero centrado en docentes griegos de segundas lenguas. Ambos autores explican que los docentes griegos muestran una actitud negativa por dos motivos: la primera porque no han sido entrenados para tratar esos temas, y la segunda porque la enseñanza de segundas lenguas a veces refuerza la heteronormatividad y la considera como la norma (2014: 71).

Similares a Johnson o Tekín, contamos con el caso de Mojica o Castañeda-Peña, que consideraron que no solo se debe aprender lo lingüístico, sino también los procesos de socialización del lenguaje (2017: 140). Para cumplir con esa premisa, ambos autores están de acuerdo en dos aspectos: en primer lugar, se deben introducir programas de aprendizaje de idiomas, donde se incluya el tema de la conciencia de género (2017: 140). Y, en segundo lugar, puesto que los profesores deben actuar como agentes clave en la transmisión de esa conciencia de género, necesitan recibir entrenamiento especial para incrementar su concienciación sobre las desigualdades de género y buscar estrategias para eliminarlas (2017: 141).

Nava Saucedo y López Álvarez en su artículo hicieron un seguimiento de niños y niñas de primaria para estudiar los comportamientos de género y la discriminación sexista. Como resultado, se dio cuenta que el problema se encuentra en la función conservadora de la escuela, que es, según Saucedo y Álvarez, garantizar la reproducción social y cultural para la supervivencia de la sociedad (2010: 48). Además de eso, también observaron que había una discriminación sexista hacia la figura de la maestra, considerada como figura materna y protectora (2010: 50). Por otro lado, Cortázar Rodríguez hizo lo mismo, pero estudió los estereotipos dados en el alumnado de Universidad. Considera que las creencias y los estereotipos generados alrededor del género son los factores que más influyen en las conductas sexistas (2018: 378). Similar a este estudio fue el de Castillo-Mayén y el de Montes-Berges, que se centraron en su estudio en identificar los estereotipos de género actuales. Para conseguirlo, establecieron cuestionarios que contenían adjetivos con estereotipos tradicionales (2014: 1046-47).

Otro problema relacionado con el tema queer que se analizó en algunos artículos fue la representación de este concepto en la enseñanza de lenguas extranjeras en la enseñanza primaria. Este es el caso de Barozzi y Guijarro Ojeda, que sostienen en su estudio que, a la hora de enseñar

una lengua extranjera, se aprende una nueva cultura que debe representar todas las identidades sociales, pero las identidades sexuales son las únicas que se evitan en la enseñanza de segundas lenguas (2014: 134). Sin embargo, comentan que cuando preguntaron a los profesores participantes de su estudio por la descripción de una persona heterosexual, no eran capaces de describirla porque lo consideraban normal, mientras que evitaban describir a personas lesbianas y transexuales (2014: 138).

2.4. ¿Qué ocurre con ELE?

En algunos artículos sobre género y diversidad sexual, se ha analizado el sexismo en el lenguaje utilizado para enseñar español como lengua extranjera. Una forma de concienciar al alumnado sobre el sexismo en el lenguaje es dar importancia al contexto lingüístico: esto es a través del uso de ejemplos de enunciados sexistas para que reflexionen (Alonso, s.f., 22). Una autora que analizó en su artículo el género y el sexo en ELE es Ana María Portal Nieto, que hizo esa distinción de ambos términos en el inglés y en el español y consideró que se debía integrar lo lingüístico y lo cultural en la adquisición de la lengua meta (1999: 552). Por otro lado, Robles Fernández hizo un análisis exhaustivo sobre la visibilidad de la mujer en los manuales de ELE para comprobar si sigue existiendo desigualdades en la representación de ambos sexos y concienciar al alumnado sobre este problema social (2005: 7). Además, analizó todos los manuales posibles siguiendo una serie de pautas. Sin embargo, no solo se analizaron las diferencias entre género y sexo, sino que también se hicieron propuestas de enseñanza para concienciar al alumnado del sexismo o la violencia de género. Este fue el caso de Guijarro-Ojeda y Ruiz-Cecilia (2019), que propusieron utilizar dos películas de Pedro Almodóvar, donde se analizaban los personajes femeninos y los masculinos, y la opresión que sufren los personajes femeninos durante la época franquista.

Jiménez Cortés analizó en su estudio los distintos tipos de discurso de género que ocurren en la práctica docente. Además, defiende que los docentes son los responsables de la carga de género (2007: 60). Por otra parte, Blanco y Sainz de Baranda defienden en su artículo que la clase de segundas lenguas supone una oportunidad para integrar habilidades que proporcionen al alumnado estrategias de integración. Sin embargo, los materiales para abordar este tema son mucho más escasos que aquellos que abordan otros temas (2017: 288-294). A raíz de este problema, Romero López diseñó una propuesta didáctica que consistía en trabajar la violencia de género a través de los cuentos de Emilia Pardo Bazán en la clase de lengua y literatura española en los niveles de ESO. Al principio de su trabajo señala que, aunque las leyes educativas tienen como objetivo educar en igualdad, no se proporcionan “medios ni instrucciones para alcanzar” (2017: 242).

Otra opinión similar a la que ha dado Romero López y otros teóricos y teóricas es que los manuales de enseñanza de lenguas extranjeras seleccionan los contenidos que desean mostrar, mientras que censuran otras (Jovanović y Đuričić, s.f.: 107). Según Jovanović y Đuričić, los libros de texto deben actuar como referentes culturales para el alumnado; sin embargo, muchos han encontrado una gran abundancia de estereotipos de género (s.f.: 108). La conclusión que sacaron es que hay una falta de representación de mujeres y sus aportaciones en los manuales y abundan las figuras masculinas antes que las femeninas (s.f.: 111).

Por último, quiero señalar dos trabajos más que tratan sobre la teoría queer: el primer trabajo es el de Guijarro Ojeda, cuyo artículo se centra en dar un repaso a lo que los principales teóricos han defendido o criticado sobre la teoría queer y cómo se ha aplicado a la enseñanza de lengua y literatura española (2006: 53). Además, en su artículo se plantean una serie de problemas que surgen a la hora de dar este tema y que nos llevan a buscar nuevas sugerencias para afrontarlo (Citado en Nelson, 1999: 376-377). Y el segundo trabajo es el de Pennell, que ofrece sugerencias al profesorado, como es el caso de la creación de espacios seguros para el alumnado queer, mediante una serie de técnicas que hagan al profesorado “confrontar la heteronormatividad e interrogar sus propias creencias sobre género y sexualidad” (2017: 63).

Ahora que los expertos en enseñanza de idiomas, especialmente en ELE, nos han proporcionado más información acerca de las investigaciones que han realizado y los resultados que han obtenido con respecto a la igualdad de género y la visibilidad LGTBI, pasaremos a la siguiente fase: nuestro propio análisis y la posterior creación de la propuesta. Se revisarán todos los materiales actuales posibles y se realizarán cuestionarios desde la perspectiva del alumnado y desde la perspectiva del profesorado como una manera de comprobar lo que han escrito los expertos mencionados en este trabajo: falta de representación de igualdad de género y poca visibilidad al colectivo LGTBI. En función de los resultados obtenidos, se crearán los materiales adecuados para esta propuesta.

3. Metodología

Con el fin de tener una visión más concreta de la cuestión feminista y la cuestión LGTBI en la enseñanza de ELE, hemos realizado los siguientes análisis:

- Manuales. Puesto que la igualdad de género y la igualdad LGTBI se tratan más en niveles intermedios y avanzados (niveles en los que el alumnado ya cuenta con un buen dominio para expresarse), escogí aquellos manuales que estuviesen pensados para un alumnado entre nivel B1 y nivel C2. A continuación mostraré el listado con los manuales que se han analizado:

- *Abanico: curso avanzado de español lengua extranjera (2007)*
- *Aula internacional 4: curso de español, B2.1 (2014)*
- *Destino Erasmus 2: Estudios Hispánicos Universidad de Barcelona. Curso de español: niveles intermedio y avanzado (2009)*
- *Eseespañol 3: Nivel avanzado (2004)*
- *A fondo: Curso superior de español para extranjeros: lengua y civilización (1994)*
- *Método de español 4, B2 Libro del alumno (2014)*
- *Método 5 de español, nivel C1-C2 (2017)*
- *Nuevo Sueña 4: Español lengua extranjera : C1 (2017)*
- *Sueña: [español lengua extranjera] 3 Nivel avanzado. Libro del alumno (2001)*
- *El ventilador: curso de español de nivel superior (2006)*

- Páginas web. No solo realicé un muestreo con los manuales, sino también lo hice con páginas web que contienen materiales y otros recursos para la enseñanza de español. Tanto en los recursos online como en los manuales me fijé si habían actividades relacionadas con la igualdad de género o la visibilidad LGTBI, o si los enunciados que se servían de ejemplos para realizar ejercicios de vocabulario o gramática eran inclusivos. De todos los recursos disponibles que había sobre ELE (alrededor de casi 60 páginas web), escogí aquellas que contenían al menos materiales sobre la igualdad de género y la igualdad LGTBI:

- TodoELE: <http://www.todoele.net/>
- El tarro de los idiomas: <https://eltarrodelosidiomas.com/>
- Cuaderno intercultural: <http://www.cuadernointercultural.com/>
- Blog de Concha Moreno: <http://conchamorenogarcia.es/>
- Lápiz de ELE: <https://www.lapizdeele.com/>

- MarcoELE: <https://marcoele.com/>
- Profesores de ELE: <https://profesoresdeele.org/>
- ProfedeELE: <https://www.profedelee.es/>
- ELEconole: <https://eleconole.com/>
- DidactiRed: <https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/>
- Zona ELE: <https://zoniaele.com/>
- Practica Español: <https://www.practicaespanol.com/>
- HablaCultura: <https://hablacultura.com/>
- Ver-Taal: <http://www.ver-taal.com/>
- A vueltas con E/LE: <http://www.avueltasconelee.com/>
- Centro Virtual Cervantes: <https://cvc.cervantes.es/>

Además, se han llevado a cabo dos encuestas: una para el profesorado y otra para el alumnado. Por un lado, en la primera encuesta que estaba destinada al profesorado de español, solo contamos con la participación de 39 profesores que impartían español o inglés como lengua extranjera en la Universidad de Viena, en el Centro Superior de Idiomas de la Universidad de Alicante, en el Gymnazium de Zdar nad Sazavou, situado en la República Checa, (e incluso se envió a la Asociación de Profesores de Español en la República Checa), en las academias situadas tanto en la provincia de Alicante y sus alrededores, como Proyecto Español (ambas sedes de Alicante y Granada), Ya Hablas, Berlingua, Viva la Lengua o Escuela Elcano. Por otro lado, la segunda encuesta estaba destinada a estudiantes de español, pero solo participaron 17 alumnos Erasmus que estaban estudiando en la Universidad de Alicante, y hablaban español u otros idiomas (inglés, alemán, chino...) y a estudiantes, tanto nativos como extranjeros viviendo y estudiando en Viena. Para la encuesta del profesorado, hice las siguientes preguntas con opción múltiple como respuesta o incluso con respuesta libre:

1. Sexo

Mujer:

Hombre:

Prefiero no decirlo:

2. Años de experiencia

0-10 años:

10-20 años:

20-30 años:

3. Institución educativa

Colegio:

Instituto (público o privado):

Academia:

Universidad:

Escuela de Idiomas:

4. Idioma que imparte

Español:

Inglés:

Alemán:

Francés:

Italiano:

Chino:

Ruso:

5. ¿Alguna vez ha hecho actividades relacionadas con la igualdad de género?

Sí:

No:

6. Si has respondido "sí" en la respuesta anterior, ¿cuáles?

(Respuesta libre)

7. ¿Alguna vez ha hecho actividades relacionadas con la visibilidad LGTBI?

Sí:

No:

8. Si has respondido "sí" en la respuesta anterior, ¿cuáles?

(Respuesta libre)

9. ¿Considera importante educar en igualdad de género y de diversidad sexual?

Sí:

No:

10. *¿Cree que hay materiales suficientes para enseñar cuestiones sobre la igualdad de género y la visibilidad LGTBI?*

Sí:

No:

11. *¿Cree que los manuales y otros recursos de aprendizaje son sexistas o que invisibilizan?*

Sí:

No:

12. *¿Cree que se dedica suficiente tiempo a tratar las cuestiones de género y de orientación/identidad sexual?*

Sí:

No:

13. *¿Por qué cree que no se trata estas dos cuestiones en la clase de idiomas?*

(Respuesta libre)

14. *¿Le gustaría tratar la cuestión de género y la cuestión LGTBI en la clase de idiomas?*

Sí:

No:

Tal vez:

15. *Si la respuesta anterior es "sí", ¿cree que tiene los medios suficientes para enseñarlos a sus estudiantes?*

Sí:

No:

16. *¿Le gustaría añadir algo más? (Comentarios, sugerencias...)*

(Respuesta libre)

Para la encuesta del alumnado, seguí el mismo patrón de preguntas, aunque más enfocadas a su aprendizaje de la lengua, con respuesta de opción múltiple o respuesta libre. Estas fueron las preguntas realizadas:

1. Sexo:

Mujer:

Hombre:

Prefiero no decirlo:

2. Edad

18-30:

31-40:

41-50:

50+:

3. Idioma que estudias

Inglés:

Español:

Francés:

Alemán:

Italiano:

Portugués:

Chino:

Ruso:

Otro:

4. Institución donde has estudiado el idioma:

Instituto:

Academias:

Escuelas de idiomas:

Duolingo:

Universidad:

5. ¿Alguna vez ha realizado el profesor/la profesora actividades sobre la igualdad de género y la visibilidad LGTBI en clase?

Sí:

No:

6. Si la respuesta es "sí", ¿qué tipo de actividades habéis realizado?

(Respuesta libre)

7. ¿Crees que los manuales de idiomas son sexistas o invisibilizan?

Sí:

No:

8. ¿Crees que se tratan estos dos temas (igualdad de género y visibilidad LGTBI) con regularidad en las clases de idiomas?

Sí:

No:

A veces:

9. ¿Crees que solo se hacen este tipo de actividades en fechas como "El Día Internacional de la Mujer" o "El día del Orgullo LGTBI"?

Sí:

No:

10. ¿Por qué crees que no se tratan estos temas en la clase?

(Respuesta libre)

11. ¿Te gustaría que se añadiesen estos temas en tus clases de idiomas?

Sí:

No:

4. Análisis y resultados

De las muestras obtenidas de las encuestas realizadas a través de Google Forms² y de los muestreos tanto de los manuales como de las páginas web de ELE, estos son los resultados. En cuanto a las encuestas, he visto que hay un mayor porcentaje de profesoras y alumnas participantes en la encuesta que profesores y alumnos. A pesar de las escasas muestras obtenidas, ese porcentaje alto de profesoras y alumnas muestra que es posible que tengan más interés en estos dos temas, tal y como se ve en los Diagramas 1 y 2:

² Los siguientes diagramas que se mostrarán en este apartado son capturas de pantalla realizadas a los resultados obtenidos con las encuestas de Google Form

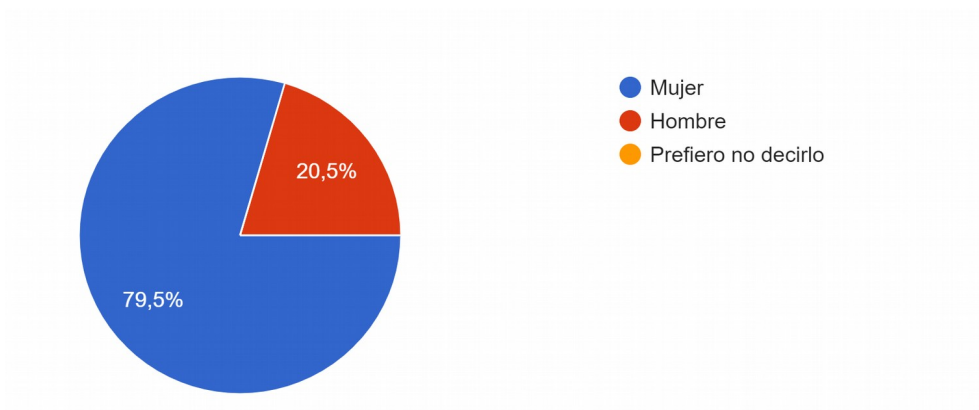


Diagrama 1: sexo del profesorado

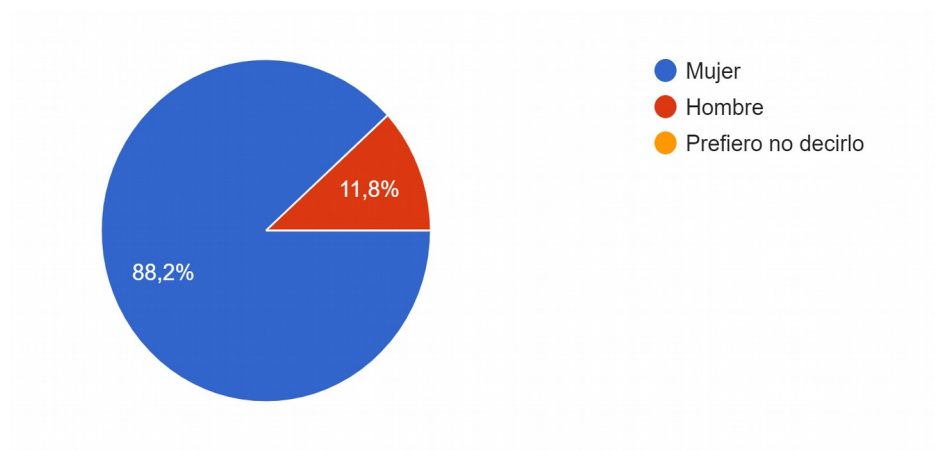


Diagrama 2: sexo del alumnado

La mayoría del alumnado estudia inglés o español, mientras que la mayoría del profesorado da clases en inglés o en español (más profesorado de español que de inglés), tal y como se muestran en los Diagramas 3 y 4:

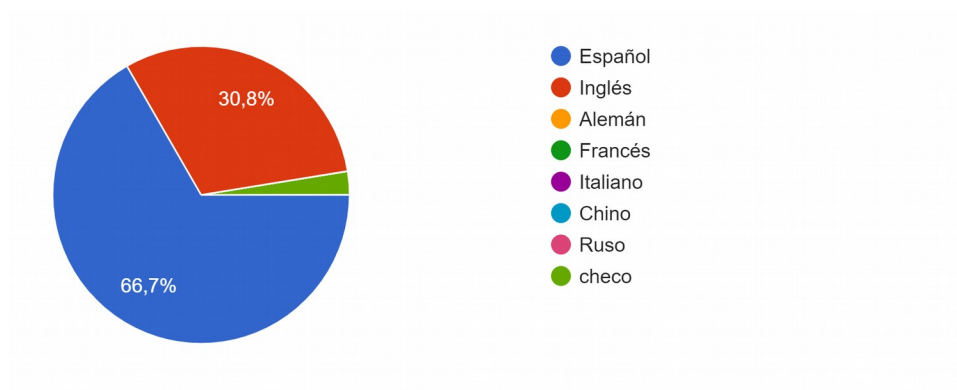


Diagrama 3: Idioma que imparte el profesorado

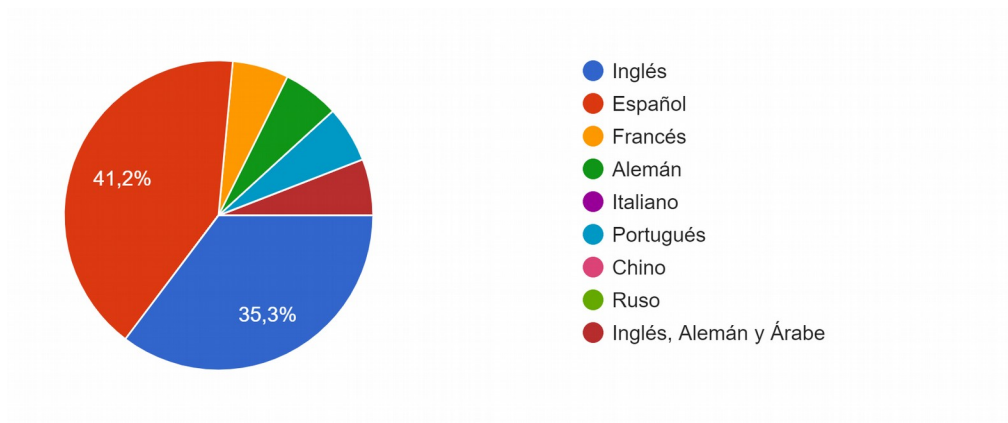


Diagrama 4: Idioma que estudia el alumnado

La mayor parte del profesorado encuestado ha dado materia relacionada con la igualdad de género, tal y como nos muestra el Diagrama 5. Sin embargo, la mayor parte del profesorado encuestado no ha realizado actividades relacionadas con la igualdad LGTBI, según nos muestra el Diagrama 6. Solo un 20,5% de los entrevistados ha hecho ese tipo de actividades:

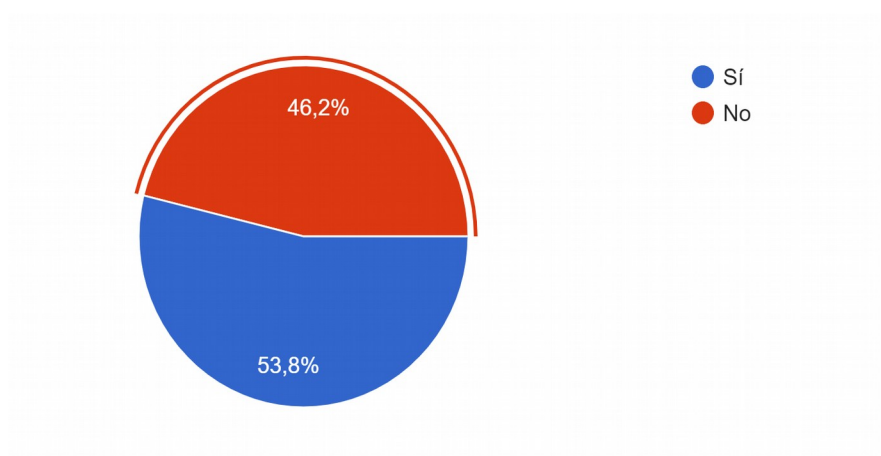


Diagrama 5: el profesorado ha realizado o no actividades sobre la igualdad de género

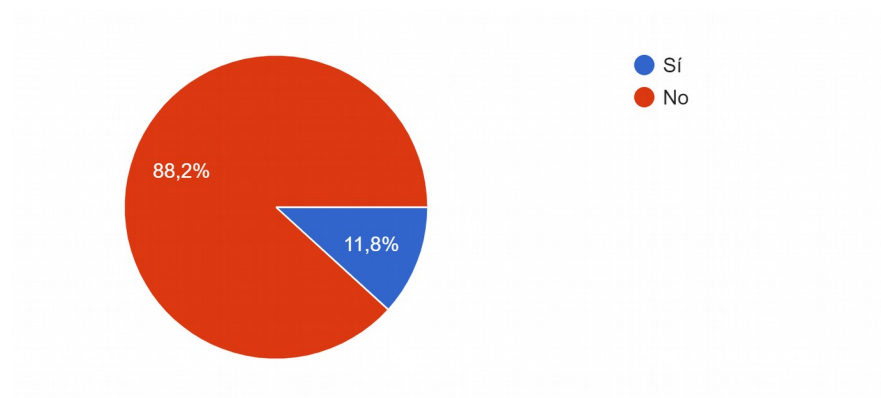


Diagrama 6: el profesorado ha realizado o no actividades sobre la visibilidad LGTBI

Casi todo el profesorado encuestado está de acuerdo en que es importante educar en igualdad de género e igualdad LGTBI, según el Diagrama 7. Tanto el profesorado (56,4%) como el alumnado (41,2%) encuestado considera que los manuales y materiales invisibilizan: mientras que la mayoría del profesorado encuestado está de acuerdo con que los manuales son sexistas, la mayoría del alumnado ve lo contrario, como se ven en los Diagramas 8 y 9:

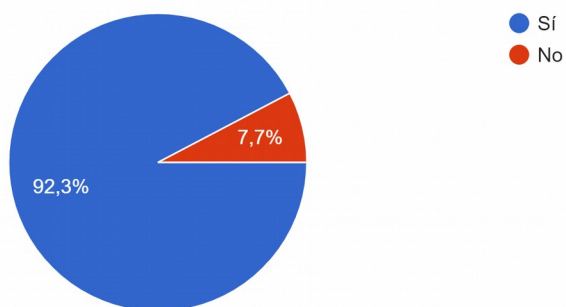


Diagrama 7: el profesorado considera importante o no educar en igualdad de género y LGTBI

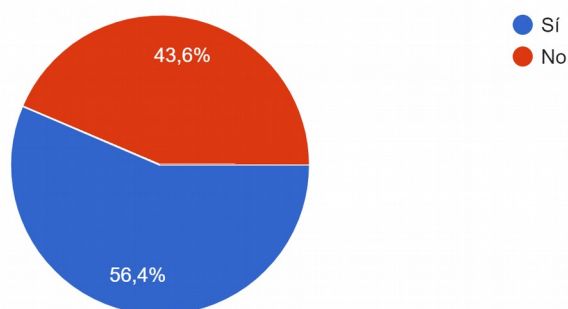


Diagrama 8: el profesorado cree que los manuales son sexistas o no

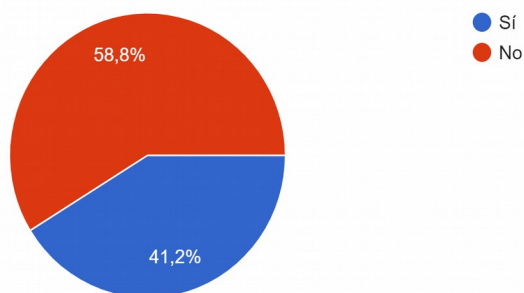


Diagrama 9: el alumnado cree que los manuales son sexistas o no

A parte del sexismo presente que ve el profesorado en los manuales, el 84,6% del profesorado encuestado considera que no hay material suficiente para dar estas dos cuestiones, tal y como se ve en los resultados del Diagrama 10:

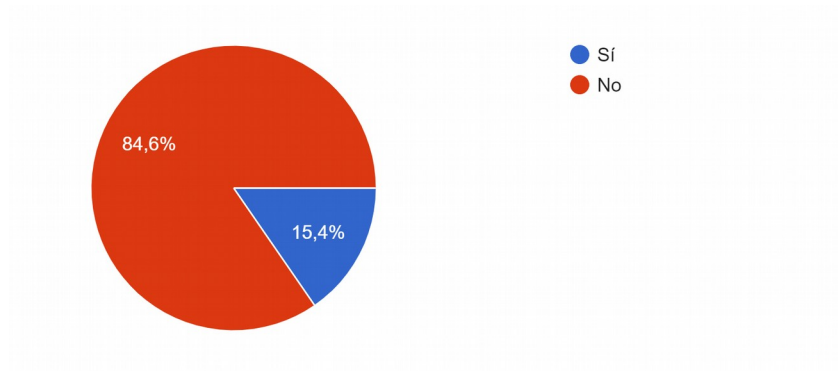


Diagrama 10: el profesorado cree que hay suficientes materiales o no los hay

Tanto el profesorado (89,7%) como el alumnado (76,5%) encuestado están de acuerdo en que estos dos temas no se tratan con regularidad en las clases de idiomas, según se ven en los Diagramas 11 y 12. El profesorado considera que no se le dedica tiempo a tratarlos en clase:

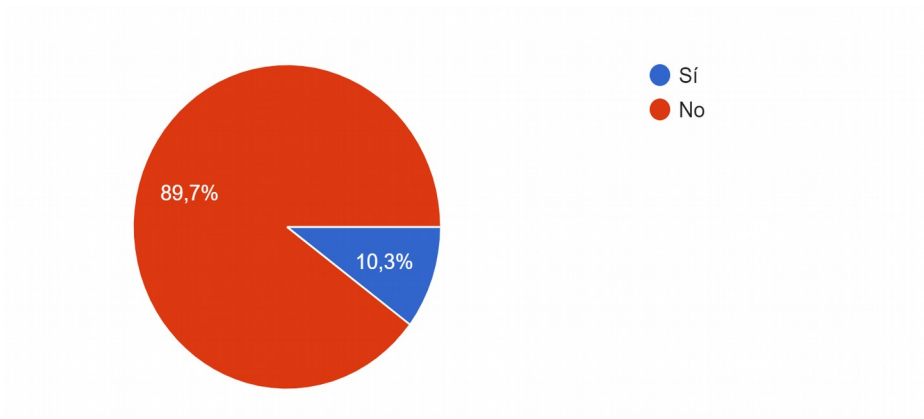


Diagrama 11: el profesorado cree que se le dedica tiempo a tratar estos temas o no

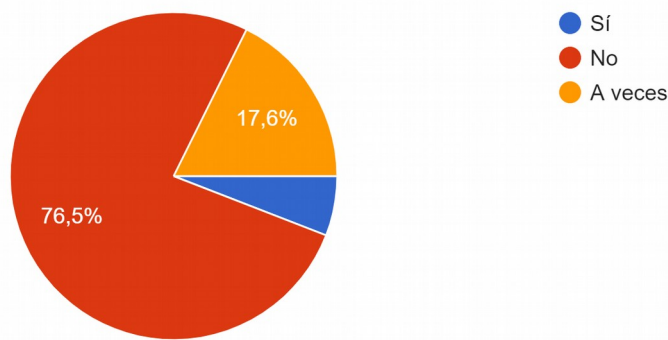


Diagrama 12: el alumnado cree que se le dedica tiempo a tratar estos temas o no

El 70,6% del alumnado encuestado considera que estos dos temas solo se tratan en días simbólicos como el Día de la Mujer Trabajadora o el Día del Orgullo LGTBI. Tal y como se muestra en el Diagrama 13:

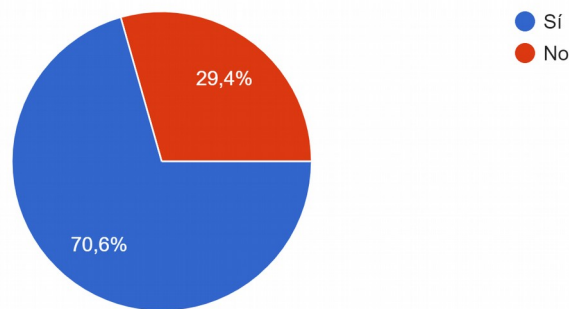


Diagrama 13: el alumnado cree que se tratan estos temas en días simbólicos o no

De hecho, la mayoría de los materiales online analizados contienen lecciones didácticas que están pensadas para discutir en esos días simbólicos. Tanto el 76,5% del alumnado encuestado como el 56,4% del profesorado están de acuerdo en que se introduzcan estos temas en clase. Sin embargo, vemos que el alumnado está más dispuesto a que se introduzcan estos dos temas que el profesorado. El 30,8% del profesorado encuestado considera que “tal vez” los introducirán en sus clases, según los resultados de los diagramas 14 y 15:

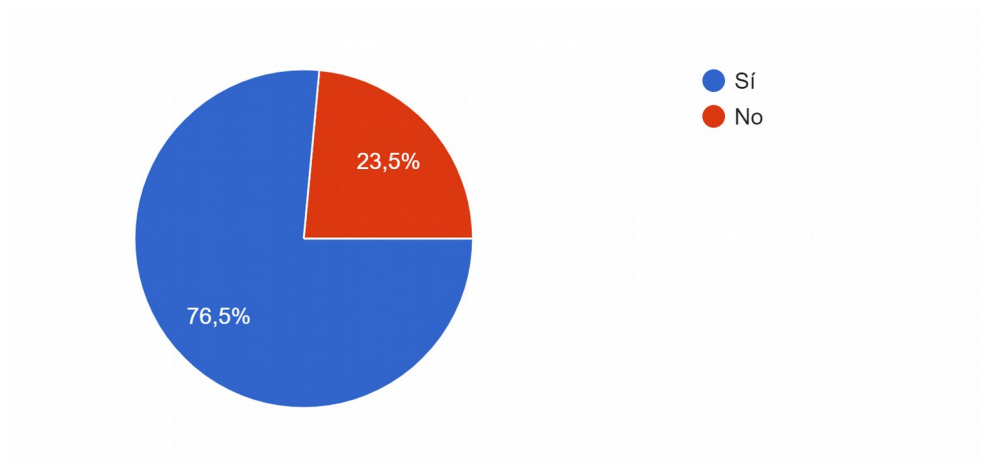


Diagrama 14: el alumnado está dispuesto o no a que se incluyan estos dos temas en clase

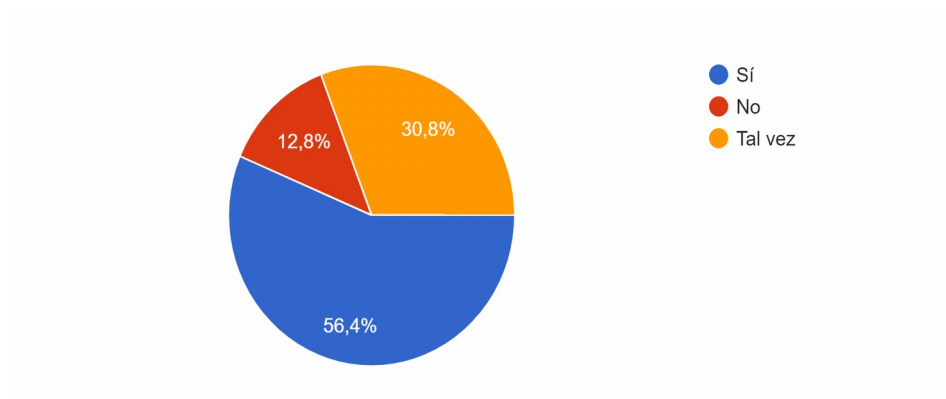


Diagrama 15: el profesorado está dispuesto o no a impartir estos dos temas en sus clases

El 65,5% del profesorado encuestado, a pesar de estar de acuerdo en impartir ambos temas en la clase de idiomas, considera que no tiene los medios suficientes para hacerlo, como se muestra en el Diagrama 16:

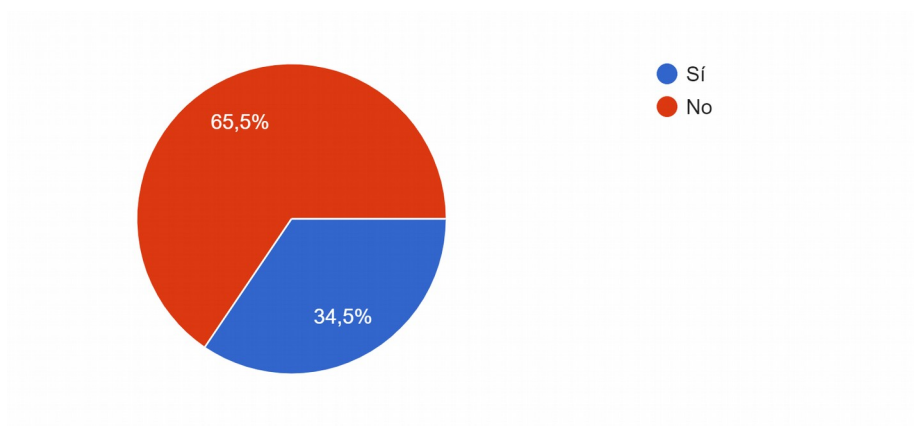


Diagrama 16: el profesorado considera que tiene o no los medios suficientes para enseñar estos dos temas

Solo el 11,8% de los alumnados encuestados contestaron “Sí” a la pregunta de “¿Alguna vez ha realizado el profesor/la profesora actividades sobre la igualdad de género y la visibilidad LGTBI en clase?”. Los que respondieron “Sí”, dijeron que, en sus clases de idiomas, se veían vídeos en el idioma que se impartía sobre el colectivo LGTBI o se realizaban charlas en jornadas culturales sobre igualdad de género (este es el caso de un alumno de estudios árabes).

Por último, tanto en la encuesta del profesorado como la del alumnado, se expusieron los motivos por los que no se trataban estos temas en la clase de idiomas. En primer lugar, en la encuesta del alumnado los principales motivos eran timidez; poca importancia en cuanto a contenido de clase; porque consideran que solo se enseña sobre el lenguaje y cómo comunicarse; por miedo a que los padres del alumnado muestren una reacción negativa a lo que sus hijos aprenden; porque consideran que esos temas se deben tratar más en la asignatura de Ética y no en la de idiomas; por la dificultad que supone enseñar estos temas en una clase multicultural y por la multiplicidad de ideologías políticas de los países de origen del alumnado extranjero; y porque no creen que la clase de idiomas no es el lugar apropiado para tratar estos dos temas.

En cuanto a la encuesta del profesorado, encontramos pensamientos similares al del alumnado, o incluso algún que otro pensamiento distinto. Los principales motivos por los que el profesorado no suele impartir estos temas son los siguientes: que hay otros temas que tratar; que no se considera un tema de idiomas, sino de valores; son temas que pueden generar conflicto en clase; porque se prioriza más sobre la lengua que sobre otros temas; por la incomodidad que puede generar en el alumnado y porque muchos de los estudiantes están influido por el patriarcado o la religión; porque depende de las necesidades de los estudiantes; porque no hay mucho tiempo para tratarlo; y porque creen que el hecho de que el español sea sexista en sí hace que sea imposible introducir aspectos como es el caso de la arropa, la x o la e.

4.1. Análisis de los manuales de ELE

En la parte del análisis de las muestras obtenidas de los manuales de español como lengua extranjera y de los recursos online, he notado grandes diferencias en cuanto al contenido de ambos medios. A la hora de analizar los manuales, he seguido estas pautas: de los 15 libros de textos que he tomado como muestra, primero me he fijado en los títulos de las unidades que comprenden los manuales y, en cada unidad, he mirado los temas transversales que se tratan (algunas veces se trataban dos o tres temas transversales en una sola unidad). Por último, aún más específico, me he fijado en los ejemplos que se utilizan para dar gramática o léxico. Con todas estas pautas, he obtenido estos resultados: poca representación de figuras importantes femeninas o incluso ninguna y más representación masculina. Por ejemplo, en el manual “A Fondo”, solo encontramos un texto

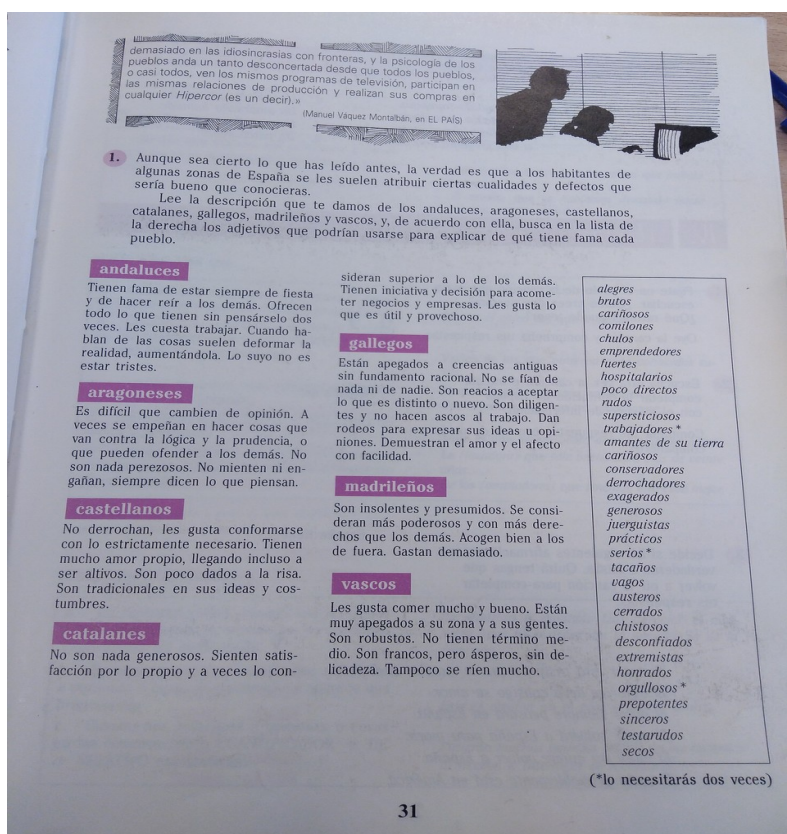
llamado “las chicas son guerreras” (141), que habla del papel de la mujer durante la Guerra Civil española, pero solo en los servicios sanitarios y auxiliares. En “Destino Erasmus”, hay representación femenina, pero sigue siendo escasa: en la página 35, de 4 novelas españolas más conocidas, solo hay una de Elvira Lindo, mientras que el resto son hombres. Incluso contamos con un texto que hace una crítica positiva hacia la película “La vida secreta de las palabras”, dirigida por una mujer, Isabel Coixet. En el caso de “Eseespañol 3”, hay una sección donde se habla de figuras masculinas importantes, como Federico García Lorca, Camilo José Cela o Gabriel García Márquez. Y, en “Método 4”, hay un texto que habla sobre la historia de la medicina en España, pero solo se mencionan figuras masculinas.

En algunos manuales, cuando aparecía alguna figura femenina junto con otras masculinas, no se mencionaba apenas los logros de las figuras femeninas. En la mayor parte de los manuales analizados, a la hora de poner ejemplos en nombres y adjetivos, se utiliza el masculino como genérico, aunque en algunos se utiliza ambos géneros. Volviendo al manual “A Fondo”, cuando se dan ejemplos de adjetivos o nombres comunes de profesión, solo se ejemplifica el masculino, dejando de lado al femenino. Lo mismo ocurre en “Abanico, curso avanzado de español”, donde la mayoría de los adjetivos que se ejemplifican también aparecen solo con la forma en el masculino (generoso, inseguro, perezoso, loco, sincero, sencillo...). En los manuales más modernos encontramos imágenes tanto de hombres como de mujeres en la vida cotidiana y en rara ocasión se menciona a mujeres en cargos laborales importantes o imágenes en los que el hombre se encargue de cuidar de los hijos, pero sigue sin haber representación de figuras célebres femeninas. En “Sueña 4”, se rompe con el estereotipo de que la mujer es la que siempre se encarga del cuidado de los hijos con una imagen de un hombre con un bebé en brazos y acompañado de un texto titulado “Padre de familia” (107); mientras que en el manual “Método 5” solo se menciona en un texto a una mujer en un cargo político, como “la nueva ministra” (219). Sin embargo, son ejemplos escasos encontrados en dos de los manuales analizados, mientras que en el resto este tipo de imágenes sigue siendo inexistente.

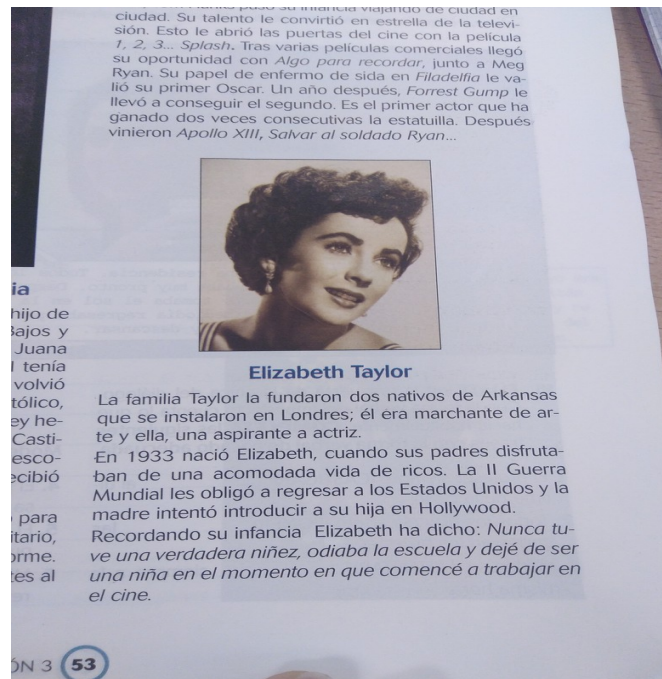
En algunos manuales se trata algún texto sobre la historia de la mujeres o incluso sobre el sexismo: este es el caso de “Destino Erasmus 2”, con el texto “El Instituto de la Mujer pide la retirada de un anuncio de viajes por ‘sexista’” (127); en “Sueña 4” tenemos un ejercicio sobre los estereotipos (153). Con respecto al tema de las profesiones, en “Sueña 3”, todavía se ejemplifican a las mujeres en profesiones, como “ama de casa”, “viuda millonaria”, “azafata”, “secretaria”, mientras que el hombre aparece como “político”, “piloto”, “albañil”, “ingeniero”, “médico” o “presidente” (19-47). Incluso, dentro de este manual (Sueña 3) encontramos imágenes sexistas como las de unas mujeres con delantal y en la cocina (69), o la imagen de un hombre y una mujer en un

coche, en el que el hombre está asustado porque la mujer conduce (159), imagen que reproduce el estereotipo de “la mujer es un peligro al volante”. Estos son algunos de los ejemplos de discriminación en cuanto a la mujer en los distintos ámbitos de la vida.

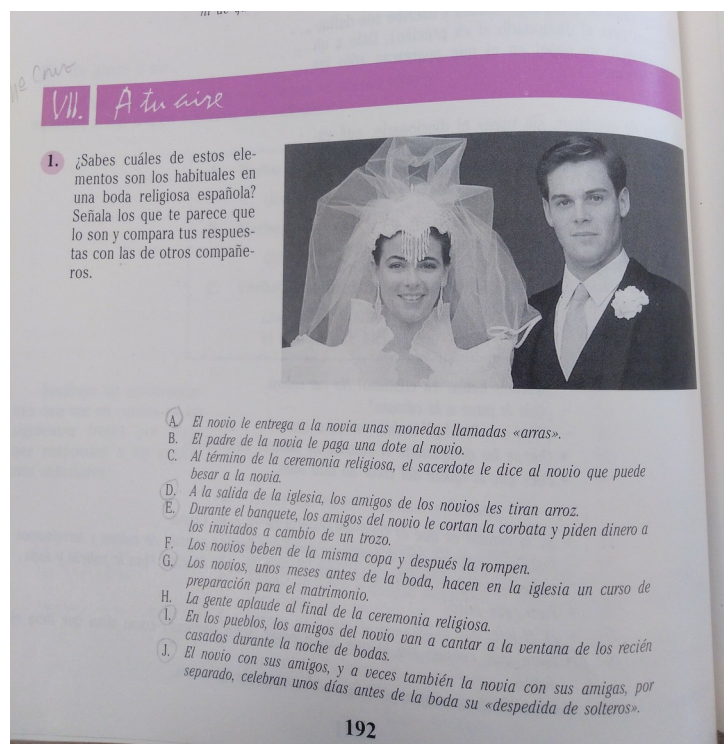
No obstante, si pasamos al caso del colectivo LGTBI, vemos que directamente no hay ninguna representación de éste en ninguno de los manuales analizados: no hay imágenes, ni textos ni ejemplos de enunciados que contengan parejas de mismo sexo o familias homoparentales. Esto se ve reflejado de nuevo en el manual “A Fondo”: en la página 192, encontramos un texto que habla sobre el matrimonio en España, pero solo dirigido al matrimonio heterosexual. También encontramos algo similar en “Método 5 de español”, donde aparecen más imágenes de familias heterosexuales que familias homoparentales. Además, en la página 30, se sigue hablando sobre el matrimonio heterosexual. Esta invisibilización del colectivo aparece en la mayoría de los manuales analizados, donde solo se retratan familias tradicionales heterosexuales o parejas heterosexuales. No obstante, en “Destino Erasmus 2”, aparece un texto sacado de un artículo de periódico titulado “Perder la nacionalidad por una boda gay”, en el que se ejemplifica la homofobia existente en nuestra sociedad:



Ejemplo tomado del manual *A Fondo*: solo aparecen adjetivos en masculino y se utilizan como genérico tanto para hombre como para mujer.



Biografía breve sobre la vida de Elizabeth Taylor en el manual *Método Everest de español (2000)*: únicamente se habla sobre la vida de su familia y sobre su infancia, pero no de sus logros en el mundo del cine.



Otro ejemplo tomado del manual *A Fondo (1994)*, una actividad que habla sobre el matrimonio heterosexual. Ninguna mención acerca del matrimonio homosexual.

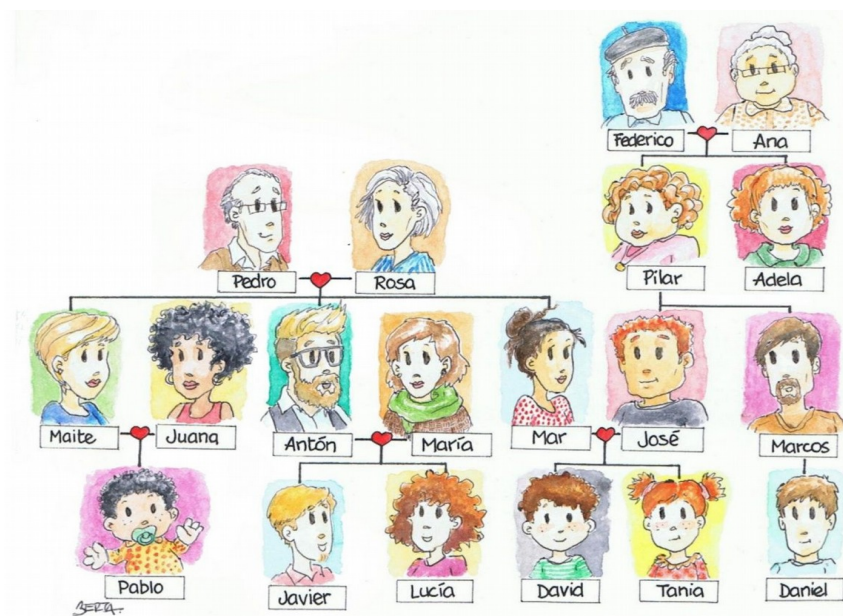
4.2. Análisis de los recursos online

Por otro lado, en la parte de las páginas web, he observado que hay materiales e incluso unidades didácticas sobre ambos temas: sobre cumplidos; estereotipos de género; historia de mujeres importantes; sobre la situación de la mujer en algunos países; violencia de género y sexismo en algunos ámbitos; sobre la mujer en algunas épocas históricas, como el franquismo en España; canciones sobre la mujer; libros recomendados por los dueños de las páginas web para educar en la igualdad (en el caso de El tarro de los idiomas); sobre las mujeres inmigrantes; sobre la opción sexual; noticias sobre la historia de la mujer o sobre figuras homosexuales importantes; sobre películas de mujeres; sobre la homofobia en el mundo; o lenguaje inclusivo, entre ellos. Sin embargo, dos inconvenientes que encontré son que la mayoría de esos materiales han sido creados con el fin de trabajar sobre el Día Internacional de la Mujer, y que los materiales sobre visibilidad LGTBI siguen siendo escasos, a pesar de que en algunos recursos online se mencionan. En cuanto al tema de las familias, solo se exponen familias heterosexuales.

El primer ejemplo se encuentra en la página web *ProfedeELE*: en él encontramos material didáctico para trabajar el tema de la familia. La portada que acompaña a esta unidad contiene una imagen donde aparece una familia formada por el padre, la madre, los hijos, los abuelos, los tíos y los sobrinos. En esa imagen solo se puede observar una familia heterosexual. Además, en las dos actividades que se proponen (tarjetas con los nombres de cada integrante de la familia y el árbol genealógico), siguen apareciendo familias heterosexuales.



Portada de la unidad sobre la familia / ProfedeELE



Árbol genealógico de la familia / ProfedeELE

Otro caso concreto está en la web *Eleconole*. En la unidad sobre la familia hay dos vídeos publicados en Youtube (no pertenecen a la dueña, sino que ella lo toma de una cuenta de la plataforma que sube vídeos de contenido educativo) que explican quiénes forman la familia. No obstante, ocurre lo mismo que con ProfedeELE y otras páginas web del listado que mencioné en el apartado de “Metodología”: aparece únicamente una familia compuesta por padre y madre.

Para concluir con esta parte, me gustaría también comentar un último aspecto. También analicé la página del Centro Virtual Cervantes, especialmente sobre el marco teórico de todos los niveles y esto fue lo que obtuve: el Centro Virtual solo menciona la parte de género, en el que se habla de los distintos estilos de textos, de los estados civiles de las personas, y de las habilidades y actitudes interculturales. Entre ellos, está el reconocimiento de la diversidad cultural, la curiosidad y/o apertura, y la tolerancia a la ambigüedad. Esto me lleva a plantear la siguiente pregunta: ¿Estas actitudes interculturales que menciona el Centro Virtual también hacen referencia a la tolerancia en cuanto a igualdad de género y tolerancia a la diversidad sexual?

5. Propuesta: visibilización de la igualdad de género y la igualdad LGTBI a través de textos, imágenes o enunciados.

Puesto que ya hemos analizado la realidad actual sobre la igualdad LGTBI y la igualdad de género, en este apartado elaboraremos una propuesta para tratar de rellenar esos vacíos existentes de ambas cuestiones en los manuales de ELE. Como ya he mencionado en el apartado anterior, tanto los manuales como los recursos online muestran una falta de representación femenina o de personas del colectivo LGTBI, especialmente en cuanto a temas transversales, como, por ejemplo, las mujeres en la historia de España o la diversidad de familias a parte de la familia tradicional. Es por eso que la mayoría de los materiales que he elaborado son textos que hablan de logros de la mujer en todos los ámbitos o los logros del colectivo LGTBI en la sociedad española. No obstante, no solo presentaré el material diseñado, sino que también describiré a qué tipo de alumnado está destinado, para qué nivel se puede utilizar, y, según el nivel, cómo podemos introducir dicho material y relacionarlo con la unidad didáctica, y qué dinámica se puede seguir en la clase.

Antes de empezar a explicar la propuesta que he diseñado para la clase de español, la pregunta es: ¿de qué forma podemos introducir estos dos temas (igualdad de género y visibilidad LGTBI) en el aula de ELE? Tal y como se comentó en el apartado de “Análisis y resultados”, muchos docentes del español o de cualquier otro idioma encuentran dificultades a la hora de introducir estos dos tópicos, ya sea porque pueden generar conflicto o que no tienen los medios ni los materiales suficientes a la hora de tratar estos temas transversales. Para crear la propuesta, me basé en los contenidos establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia y por el Plan Curricular del Instituto Cervantes, y, además, visité páginas web como VideoELE o RutaELE³ para familiarizarme con el tipo de actividades que he querido reflejar en el presente trabajo.

3 RutaELE: <http://www.rutaele.es/c1c2/>
VideoELE: <http://www.videoele.com/>

5.1. Textos para trabajar en clase



Placa en memoria de Las Trece Rosas en el cementerio civil / Wikimedia Commons

La madrugada del 5 de agosto de 1939, en una de las tapias del cementerio de la Almudena de Madrid, trece mujeres, casi niñas o recién alcanzada la mayoría de edad, fueron fusiladas por la policía franquista. Solamente dos días antes habían tenido un juicio sumarísimo en el que fueron acusadas de actividades clandestinas en contra del régimen recién instalado en el poder después de tres años sangrientos de lucha fratricida.

Aquellas trece jóvenes pasarían a la historia como Las Trece Rosas. La gran mayoría eran muchachas que trabajaban como costureras y que, de un modo u otro, estaban relacionadas con los partidos de izquierdas y habían colaborado en el frente republicano con sus familiares o amigos. Al terminar la guerra, las Juventudes Socialistas Unificadas intentaron reorganizarse de manera clandestina en la capital. Pero la gran mayoría de dirigentes del Partido Comunista y de dichas juventudes habían huido al extranjero, habían sido detenidos o asesinados. Así, solamente quedaban un grupo de jóvenes dispuestos a continuar luchando por su sueño republicano. Pero la poca infraestructura y experiencia organizativa, unido a un fuerte represión y control policial en aquellos primeros meses de paz, fueron razones suficientes para que las JSU fueran disueltas de nuevo antes de haber realizado acciones clandestinas. Solamente se recuerda un hecho en el que durante el desfile del Caudillo en la celebración del día de la victoria que distribuyeron pasquines con la frase “Menos Viva Franco y más pan blanco”.

Hombres y mujeres fueron detenidos a lo largo de la primavera del 39 y conducidos a varias cárceles. Entre ellos, aquellas jóvenes que serían trasladadas a la prisión de las Ventas, algunas al módulo de menores de edad. Allí permanecieron a la espera de un destino incierto hasta que un

atentado mortal precipitó los acontecimientos. El 29 de julio miembros de las JSU asesinaron en Talavera de la Reina a Isaac Gabaldón, comandante de la Guardia Civil, su hija de 18 años y el chófer del coche en el que viajaban.

La reacción no se hizo esperar y el 3 de agosto se celebró un Consejo de Guerra ante el que fueron juzgados 57 miembros de las JSU que permanecían detenidos desde hacía meses. Entre ellos, las trece mujeres que dos días después perderían la vida de manera trágica en las tapias de la Almudena en uno ejercicio de escarmiento público por parte del régimen recién instaurado. Las Trece Rosas fueron trece víctimas más de la guerra civil y la dictadura franquista. Mujeres con nombre y apellidos, que tuvieron una vida breve que fue sesgada en un tiempo de represión en el que el franquismo se dispuso a borrar de las tierras aún manchadas de sangre a todos sus enemigos. Estas fueron aquellas mujeres: **Victoria Muñoz García, Luisa Rodríguez de la Fuente, Julia Conesa Conesa, Adelina García Casillas, Virtudes González García, Elena Gil Olaya, Dionisia Mazanero Salas, Ana López Gallego, Martina Barroso García, Joaquina López Lafiite, Carmen Barrero Aguado, Pilar Bueno Ibáñez, Blanca Brisac Vázquez y Antonia Torres Llera.**

Texto extraído de la web “Mujeres en la historia”, escrito por Sandra Ferrer Valero.

<https://www.muieresenlahistoria.com/2014/06/las-flores-arrancadas-las-trece-rosas.html>

En este texto se cuenta la historia de 13 mujeres que lucharon por la República Española en la guerra civil española, pero que fueron fusiladas por ordenes del dictador. Este texto se puede utilizar con estudiantes en niveles iniciales, como es el caso del A2. Según el Plan Curricular del Instituto Cervantes, el alumnado de A2 tiene que saber expresar una opinión; pero si pedimos que den una opinión más específica, como la situación política de España o la situación social de las mujeres en la era franquista, esto estaría destinado a alumnos de nivel avanzado. Al alumnado de A2, las actividades serían más limitadas, puesto que muchos estudiantes no tienen suficiente vocabulario para dar una opinión acerca del tema. Aún así, podemos mostrar este texto y hacer preguntas sencillas sobre quiénes son las 13 Rosas, qué hicieron o qué les pasó, entre ellas. Las actividades en torno a ese texto se pueden hacer individuales o por parejas. Esta última opción los estudiantes se ayudarían entre ellos en el caso de que uno de los integrantes no comprenda una palabra y que el otro integrante pueda ayudar a su compañero o compañera. En cuanto a los niveles intermedios y avanzados, podemos hacer actividades de debate, que estén relacionadas con el papel de la mujer en la España franquista, o incluso podemos pedir al estudiante que relate cómo vivían

las mujeres durante una determinada época. Esta última actividad se puede realizar en grupos, donde los estudiantes harían una lluvia de ideas sobre cómo vivían sus madres o sus abuelas en sus respectivos países. Esto no solo hará que entre el alumnado se conozca las realidades sociales de una época, sino que también el profesor/la profesora conocerá mejor cómo era la sociedad de distintos países durante una determinada época.



Me-too sign / Wikipedia.org

Movimiento #MeToo

Podría haber quedado en el olvido. No sería la primera vez. Mujeres que denuncian públicamente el acoso sexual que han sufrido por parte de un hombre poderoso, que apenas sale con un rasguño. Pero no fue así. A primeros de octubre, corrieron como la pólvora los titulares de que el gigante de Hollywood Harvey Weinstein era destituido de su empresa tras la publicación, por parte de *The New Yorker* y *The New York Times*, de un cúmulo de acusaciones de acoso sexual supuestamente cometidos durante décadas y silenciados a golpe de talonario. Sexo, poder, dinero. Pero lo que empezó como la historia de siempre puede haberse convertido en la mecha que prenda la historia. En mayúsculas.

El estruendo provocado por los testimonios de artistas famosas contra Weinstein —Ashley Judd, Mira Sorvino, Angelina Jolie o Gwyneth Paltrow— ha desencadenado un enorme terremoto en Estados Unidos que se ha sentido en todo occidente y que ha ido derribando, en cascada, a un rosario de hombres poderosos, semidioses en sus respectivos gremios. Un seísmo que ha animado a

cientos de miles de mujeres anónimas que, bajo el grito de *Me too* (Yo también) y sintiendo que no están solas, han roto el silencio y se han lanzado a compartir sus propios casos de abuso. El fenómeno ha alumbrado un potente movimiento contra esta lacra que no solo ha logrado que la sociedad empiece a considerar esta práctica violentamente machista como algo intolerable, sino que también puede actuar como catalizador para luchar y visibilizar la raíz del problema: la discriminación de la mitad de la sociedad.

Por qué ahora, por qué estas denuncias y no las de hace dos, cinco o diez años, como las interpuestas contra Bill Cosby o el escándalo del presentador estrella de la Fox, Bill O'Reilly. Es inevitable preguntárselo. Hay que buscar la respuesta en la expansión de los movimientos feministas, en el caldo de cultivo que se venía cociendo desde hace al menos un año: la fuerza y resistencia del movimiento 'Ni una menos' en América Latina; la inédita Marcha de las Mujeres del pasado enero en Washington contra la agenda ultraconservadora del presidente Donald Trump, un gobernante acusado a su vez de acoso; los paros de mujeres en marzo en todo el mundo; las multitudinarias manifestaciones contra la violencia machista. El movimiento *Yo también* es la noticia internacional del año para este diario y 2017 ha sido, dicen, el año de las mujeres.

No por casualidad feminismo ha sido declarada como palabra del año por el diccionario estadounidense Merriam-Webster, que ha revelado que en 2017 las búsquedas del término se han incrementado más de un 70% respecto al ejercicio anterior. Jamás antes tantas mujeres —también hombres— de distintos ámbitos se habían definido públicamente como feministas, palabra maldita durante años (y que aún incomoda a muchas). Hay un legítimo debate sobre si todo esto tiene algo de revolución o de moda. Si es un cambio sociológico o una erupción pasajera. Habrá que esperar unos años para saberlo. Aunque parte de esa metamorfosis tan esperada ha llegado ya.

Texto de El País (Resumen anual), “Yo también y la revolución feminista”:

https://elpais.com/internacional/2017/12/23/actualidad/1514057371_076739.html



Marcha Ni Una menos en Buenos Aires / Wikimedia Commons

Movimiento Ni Una Menos

El epicentro del terremoto feminista que está transformando Argentina se registró el 11 de mayo de 2015 en Twitter. Ese día, la policía localizó el cadáver de Chiara Páez, una adolescente de 14 años embarazada que había sido golpeada hasta la muerte y enterrada en el patio de los abuelos de su novio. En medio de la indignación generalizada de todo el país, la periodista Marcela Ojeda lanzó un desafío: “Actrices, políticas, artistas, empresarias, referentes sociales ... mujeres, todas, bah.. ¿no vamos a levantar la voz? NOS ESTAN MATANDO”. Una colega respondió a su tuit con la propuesta de convocar una gran movilización. La aceptación fue inmediata y a los pocos días se fijaba una fecha y una consigna que cuatro años después sigue vigente: 3 de junio, Ni Una Menos.

En esa primera marcha, decenas de miles de mujeres de las más variadas edades, extracto social e ideología tomaron las calles para exigir el fin de los feminicidios, la forma más extrema de violencia machista. Este lunes se repitió la manifestación por quinta vez consecutiva. "Ni Una Menos", "Vivas nos queremos", podía leerse en pancartas, camisetas, pañuelos y mochilas de quienes se concentraron hoy en el centro de Buenos Aires. Los asesinatos de mujeres por el hecho de ser mujeres no han disminuido en los últimos cuatro años, pero se han creado registros oficiales y se ha generalizado la condena social.

Según el último Informe de femicidios de la Corte Suprema, en 2018 hubo en Argentina 278 víctimas mortales de violencia de género: una cada 31 horas. 255 de ellas fueron víctimas directas y 23, feminicidios vinculados, es decir, hijos u otros familiares cercanos vinculados a la asesinada.

El dato supone un aumento de casi el 2% respecto a un año antes, cuando el número de víctimas registradas fue de 273, entre las que hubo 22 feminicidios vinculados [...] Al margen de la reacción institucional, Ni Una Menos ha desencadenado un gran cambio social que ha sacado a la luz otros tipos de violencia machista que estaban silenciados y a veces naturalizados, como el acoso, los abusos sexuales y la discriminación laboral.

Texto extraído de El País (2019): *Cuatro años de Ni Una Menos, el movimiento que rompió el silencio de las argentinas*. Extraído de:

https://elpais.com/sociedad/2019/06/03/actualidad/1559590094_787207.html

Los siguientes dos textos que utilizaremos tienen que ver con los movimientos #MeToo y #NiUnaMenos. Estos dos textos pertenecen al tema transversal de temas de actualidad, que, según lo observado en el Marco Común Europeo de Referencia y el Plan Curricular del Instituto Cervantes, se sitúan en el nivel B2, puesto que ya el alumnado cuenta con vocabulario suficiente, e incluso específico, para poder dar una opinión sobre temas sociales actuales. Estos dos temas están dirigidos más a estudiantes adultos, porque ya poseen conocimiento suficiente sobre los temas sociales que les rodea, aunque también podemos introducir el tema a estudiantes más jóvenes, en el caso de que conozcan el significado y el objetivo de esos dos movimientos. Una actividad que se puede proponer con este material es que, en lugar de que sea el profesor el que tenga que introducir estos dos movimientos, podemos pedir a nuestros estudiantes que sean ellos los que se informen: deben formar grupos de 3 o 4 personas y, entre ellos, intentar informarse en qué consistieron esos movimientos, cuándo surgieron, etc. Les dejaremos unos minutos para pensar y, una vez transcurrido el tiempo establecido, les pediremos que un portavoz de cada grupo hable y cuente lo que ha discutido con su grupo.

En cuanto a la dinámica de las actividades, podemos hacerlas de forma individual, en el que el profesor/la profesora hace preguntas al alumnado, para comprobar que han entendido el texto o incluso preguntar qué palabras no comprenden y apuntarlas en la pizarra. También se pueden hacer actividades en grupo: una de ellas podría ser la utilización de la red social Twitter (en el caso de que el alumnado cuente una cuenta), para buscar ambos hashtags y leer tuits en español de algunas usuarias que hayan escrito con los dos hashtags. Ahí, mediante la lectura en voz alta, no solo mejorarían la pronunciación y aprenderían nuevas palabras, sino que también serían conscientes del impacto que están teniendo esos movimientos en el mundo. Una segunda actividad que se puede proponer es que el alumnado, en grupos y utilizando de nuevo Twitter, busque hashtags en español que tengan que ver con movimientos sociales o alguna injusticia social, y después comentar con el

profesor/la profesora en qué consisten y qué se denuncia. Otra propuesta de actividad sería que el profesor preguntase por el caso de los países de origen del alumnado: qué movimientos sociales similares hay en sus países o qué hashtags se utilizan en las redes sociales para denunciar injusticias.



Mujer, Muñeca, Violencia, Silencio, Barbie / Pixabay

14.600 días con sus noches de malos tratos. O lo que es lo mismo: **40 años**. Esa fue la triste condena que padeció durante toda su vida **Ana Orantes**, una mujer que hace 20 años (cuando tenía **60 años** de edad), decidió plantarle cara a **José Parejo**, su exmarido maltratador y con el que tuvo **11 hijos** (3 de los cuales fallecieron). Contó, en un plató de televisión, la cruda realidad de **la violencia de género**.

Su decisión fue valiente y revolucionaria. En un país en el que se silenciaba e ignoraba el maltrato, su testimonio significó un golpe al estómago y al corazón de la conciencia de una España que reía a carcajada limpia ante chistes como el de Martes y Trece de “mi marido me pega”. Porque se pensaba que lo que pasase de puertas para dentro en cualquier casa era algo que allí quedaba. “**Yo tenía que aguantar paliza sobre paliza. Le tenía miedo y horror**”, relataba Orantes. “Toda su obsesión era cogerme de los pelos y darme contra la pared”, dijo.

Orantes aguantó hasta que no pudo más. Un **4 de diciembre de 1997**, tras unos cuantos mensajes en el contestador del programa presentado por **Irma Soriano** *De tarde en tarde*, en Canal Sur, se sentó en una silla y relató un calvario de malos tratos **durante cuatro décadas** en las que no tuvo ni un solo segundo de respiro o algo que se le pareciese al amor. “Aún no puedo entender tanta crueldad. **Han pasado 20 años y todavía me parece ayer y estar viéndola frente a mí**”, dice a EL ESPAÑOL **Irma Soriano**. “Ana acudió a nosotros como ese clavo al que agarrarse cuando una

ya no puede más. Sentía que su testimonio iba a servir para que le dejara en paz”, añade la periodista.

Trece días después de su aparición en televisión llegó su triste final. El **17 de diciembre de 1997**, Parejo, el albañil conocido como *Tarzán* entre sus vecinos, **sentenció su muerte**. Le bastó un mechero, un bidón de gasolina y la mecha del odio machista hacia su exmujer. Él, como tantos otros, la mató porque sentía que Orantes era suya. **Le prendió fuego a la entrada de su casa**. La justicia le impuso una condena de **17 años en la prisión** de Albolote que no llegó a cumplir porque **falleció de un infarto al corazón** en noviembre de 2004.

Todo el mundo se echó las manos a la cabeza. El corazón de España se encogió. Sin embargo, la televisión pública que había sido su tabla de salvación no la correspondió como se merecía. “Silenció su muerte. Quiso pasar rápido del asunto porque llegaban las Navidades y no quedaba bien ni procedía volver a hablar de Ana”, reconoce apenada Soriano. Orantes no murió en vano. Su voz sonaba a sororidad con otras mujeres que se encontraban en su mismo caso. Su triste final provocó un tsunami moral y político que culminó en 2004 con la puesta en marcha de la **Ley Integral contra la Violencia de Género** y España por fin clamó justicia por ella y por tantas como ella.

Un legado que calma en algo el dolor de sus hijos pero que no sirve para llenar la ausencia de una madre a la que cada día siguen echando de menos, ni borra el tormento de su pasado. Ellos, que **se pusieron el apellido de su madre pasado un año de su muerte**, son herederos de una infancia marcada por la violencia y los malos tratos. Son las piezas rotas de otros episodios como la falsa acusación a uno de sus hermanos por su expareja de malos tratos o de nuevos feminicidios.

Texto extraído de El Español (2017), *El asesinato de Ana Orantes, la heroína que con su terrible muerte visibilizó los crímenes machistas*:

https://www.lespanol.com/reportajes/20171117/262724631_0.html

Este texto habla sobre de los casos de violencia machista más impactantes en España y que llevó a crear una ley para castigar estos tipos de violencia hacia la mujer. El tema transversal al que pertenece es el de las realidades socioculturales de España, que en este caso, es sobre la violencia de género en España y en los países de Latinoamérica. Estaría destinado más a niveles de C1 o C2, porque se requiere que el alumnado tenga conocimientos sobre las realidades políticas y sociales en España u otros países, y que, además, posea un gran vocabulario para poder expresar sus opiniones

acerca de este tema. A parte de las preguntas de comprensión escrita que se pueden realizar sobre el texto leído, podemos recurrir a una parte del vídeo de la entrevista de Ana Orantes en Canal Sur donde relata qué es lo que le ha pasado.

La siguiente actividad puede ser tanto individual como en parejas o en grupos: por un lado, si se hace de forma individual, el profesor o la profesora preguntaría a uno de sus estudiantes si alguna vez han presenciado un caso de violencia de género y, si lo hubiese, el alumno debe contar qué ocurrió y cómo acabó. Por otro lado, si se hace en parejas o en grupo, el profesor/la profesora pedirá al alumnado que discuta sobre casos mediáticos de violencia de género que hayan ocurrido en sus países y, después, contarlos al resto de la clase. Con esta actividad, tanto el profesor/la profesora como el alumnado aprenderían más sobre la violencia de género en distintas sociedades del mundo.



Emilia Pardo Bazán, 8 de abril de 1881/
Wikipedia.org



Victoria Kent / Wikimedia Commons

1. Emilia Pardo Bazán

Católica practicante y a la vez feminista radical; aristócrata elitista y, sin embargo, mujer libre; muy conservadora en lo político, pero liberal en sus costumbres, la figura de Emilia Pardo Bazán (A Coruña, 1851–Madrid, 1921) define con sus paradojas la segunda mitad del siglo XIX.

Escritora extraordinaria de múltiples registros y que cultivó diversos géneros literarios, Pardo Bazán se escapa sin duda alguna a los encasillamientos fáciles. La catedrática de Historia de la Universidad de Valencia, Isabel Burdiel, ha necesitado cinco años de investigación y redacción hasta publicar *Emilia Pardo Bazán* (Taurus) y confiesa que nunca imaginó que la autora gallega

albergara tantas paradojas y contradicciones ni una ambivalencia tan enorme.

Mujer valiente y ambiciosa, con una formación cosmopolita a sus espaldas, dominadora de varios idiomas, la autora de obras tan célebres como *Los pazos de Ulloa*, *La cuestión palpitante* o *Insolación*, pudo triunfar contra viento y marea en un mundo literario y periodístico monopolizado por los hombres. Es cierto que su acomodada situación económica le permitió ciertas licencias, pero no obstante ella se empeñó en vivir en buena medida de la literatura y así transitó de los cuentos a la novela, del teatro a los libros de viajes, del ensayo y la crítica literaria a la poesía.

Toda esa proyección literaria, en muchas ocasiones plasmada en los periódicos que solían publicar relatos por entregas, convirtió a Emilia Pardo Bazán en una celebridad polémica que contaba con furibundos detractores y también con fervorosos admiradores. En una palabra, era un personaje que a nadie dejaba indiferente. Isabel Burdiel responde, en una charla con eldiario.es, a la pregunta sobre las claves del éxito en vida de la escritora gallega.

Texto extraído de eldiario.es: https://www.eldiario.es/cultura/libros/Catolica-feminista-Emilia-Pardo-Bazan_0_874212832.html

2. Victoria Kent

Victoria Kent fue una de las figuras femeninas más destacadas de la historia siglo XX. Fue pionera en muchas de las cosas a las que se dedicó con profunda entrega y determinación. Una de las primeras mujeres en ser colegiada como abogada, primera mujer en participar como tal en un consejo de guerra y primera mujer en ocupar un cargo político al asumir la Dirección General de Prisiones. En su exilio forzado por la Guerra Civil, cuidó del bienestar de los más indefensos, los niños. Curiosamente, a pesar de ser una mujer defensora de su género, se negó a defender el sufragio femenino.

Victoria Kent fue elegida por el presidente de la república, Alcalá-Zamora, como Directora General de Prisiones, cargo ocupado por primera vez por una mujer. Durante los tres años que ocupó el cargo, Victoria tuvo un objetivo principal, dignificar y humanizar las prisiones así como priorizar la inserción por encima del castigo. Entre las distintas medidas que tomó para conseguir sus fines, se encuentran la mejora de las instalaciones, de la comida, la libertad de culto y la sustitución de las religiosas por funcionarias civiles formadas para ejercer su tarea en las prisiones.

La proclamación de la República en 1931 trajo consigo muchos avances liberales en lo que a leyes en favor de las mujeres se refiere. Una de ellas fue el sufragio femenino, defendido fervientemente por la diputada Clara Campoamor pero rebatida, curiosamente, por Victoria Kent. Victoria creía que la mayoría de mujeres aún no estaban preparadas para ejercer el voto. Primero

había que formarlas y alejarlas de la influencia de la iglesia y de las clases conservadoras. En este sentido, Victoria estaba convencida de que si se aprobaba el sufragio femenino, el triunfo de la derecha estaba asegurado.

Texto extraído de: <https://www.mujeresenlahistoria.com/2014/01/la-primera-abogada-victoria-kent-1889.html>



Margarita Salas y Santiago Grisolía Doctores Honoris Causa UNED / Wikimedia Commons



María Blasco | by poweraxle / Flickr



El Ayuntamiento premia por unanimidad a las mujeres, con la Medalla de Oro // Wikimedia Commons

3. Margarita Salas

Margarita Salas Falgueras (Canero, Asturias, 30 de noviembre de 1938). Científica bioquímica e investigadora española. Doctora en Ciencias, licenciada en Químicas por la Universidad Complutense de Madrid en 1963.

Ha trabajado con Alberto Sols, Severo Ochoa -en Estados Unidos, quien dirigiría su trabajo postdoctoral en 1964-1967 en el Departamento de Bioquímica de la Universidad de Nueva York- y junto su marido Eladio Viñuela, han impulsado la investigación española dentro de los campos de la bioquímica y la biología molecular. En 1967 vuelve a España y de 1968 a 1992 es profesora de Genética Molecular de la Facultad de Químicas de la Universidad Complutense y desde 1974 trabaja en el Centro de Biología Molecular "Severo Ochoa" (CSIC-UAM y Jefe de la línea "Replicación y Transcripción del ADN del bacteriófago [Phi]29.

Forma parte de las sociedades e institutos científicos nacionales e internacionales más importantes, así como en el consejo editorial de destacadas publicaciones científicas. Margarita Salas es miembro de la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Real Academia Española y presidenta de la Fundación Severo Ochoa. Durante los años 1995-2003 ha dirigido el Instituto de España, institución que coordina las Reales Academias.

En mayo de 2007, se convierte en la primera mujer española que forma parte de la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos. Su actividad científica asciende a más de 300 publicaciones en revistas y libros internacionales y ha supervisado más de 28 tesis doctorales.

Según Real Decreto 1175/2008, se le concede el título de Marquesa de Canero. Depositó en la Caja de las Letras del Instituto Cervantes un legado que permanecerá guardado hasta el 27 de enero de 2018. Es una de las personalidades que deja un objeto personal en la antigua cámara acorazada de la sede central del Instituto.

Texto extraído de: https://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/creadores/salas_margarita.htm

4. María Blasco

María Blasco Marhuenda nació en el año 1965, en Alicante. En 1988, se licenció en Ciencias Biológicas por la Universidad Autónoma de Madrid. Ante todo, tuvo la inmensa suerte de ser alumna de Margarita Salas. Entusiasmada con lo que había aprendido en la universidad y con las perspectivas que se le presentaban, decidió estudiar para obtener un doctorado. Por tal motivo, trabajó bajo la dirección de Margarita Salas. Lo hizo en el “Centro de Biología Molecular Severo Ochoa”. Este Centro es dependiente de la Universidad Autónoma de Madrid y también del Centro Superior de Investigaciones Científica (CSIC).

Cinco años más tarde, en 1993, María Blasco se doctoró en Bioquímica y Biología Molecular por la Universidad Autónoma de Madrid. Para ello, defendió una excelente tesis en la que realizó sus primeras aportaciones científicas importantes. Al mismo tiempo, demostró que era una experta en el proceso de replicación del ADN.

La notable creatividad y gran capacidad de trabajo de la joven María Blasco la situaron pronto en primera línea de la investigación. Ya en ese tiempo, en 1995, la revista Science le publicó un artículo. Estaba dedicado a la enzima llamada telomerasa. En 1997, María Blasco publicó en la revista Cell un sensacional artículo. Dio a conocer al mundo científico la importancia que tiene la telomerasa para mantener estable la división celular. Los resultados de su investigación acerca de la telomerasa, demostraban que la función desempeñada por esta enzima estaría íntimamente asociada con el control del cáncer y el envejecimiento. Sin duda éste fue uno de los momentos más fantásticos de su experiencia profesional. Ella, María Blasco, había demostrado que la telomerasa era esencial para mantener los télómeros en los mamíferos. Hasta ese momento se ignoraba que esos elementos tuvieran que ver de manera tan decisiva con el cáncer y el envejecimiento.

En 1997, María Blasco dejó el laboratorio Cold Spring Harbor y regresó a Madrid. Una vez en España, comenzó su etapa de investigación como científica. Fue nombrada jefa de grupo en el “Departamento de Inmunología y Oncología”, perteneciente al Centro Nacional de Biotecnología,

del CSIC. En 2003, se incorporó al “Centro Nacional de Investigaciones Oncológicas” (CNIO), entonces bajo la dirección del doctor Mariano Barbacid. María Blasco fue nombrada responsable del “Grupo de Telómeros y Telomerasa”, del CNIO. Además, asumió el cargo de directora del “Programa de Oncología Molecular”. Esta destacada científica, logró equilibrar el riguroso trabajo de investigación con una excelente gestión.

Además, María Blasco es autora de más de 200 artículos originales de investigación. En ellos realizó contribuciones fundamentales altamente valoradas. Los publicó en las revistas más prestigiosas de su especialidad, como “Cell”, “Nature”, “Nature Genetics”, “Nature Cell Biology” y “Science”. En 2014 fue seleccionada por la revista Quo, en colaboración con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas y el Consejo Superior de Deportes, para la primera “Selección Española de la Ciencia”, compuesta por trece científicos españoles destacados a escala internacional.

Texto extraído de: <https://www.mujeresnotables.com/2018/10/17/biografia-de-maria-blasco/>

5. Elena García Armada

En su libro Robots. Al servicio del ser humano, la investigadora del CSIC Elena García Armada, hace un repaso accesible a la historia de la robótica y las enormes posibilidades que se abren ante nosotros gracias a ella. Ciencia de ciencias (“omnidisciplinar” la califica García Armada), la robótica ha sido siempre un terreno abonado para la imaginación, espoleada por los autores de ciencia ficción (el propio término tiene su origen en una novela del escritor checo Karel Capek), que en demasiadas ocasiones situaban a las máquinas como enemigos de los humanos. Engendros que, como golems futuristas, se rebelan contra sus creadores hasta destruirlos. Para García Armada esta imagen que despierta desconfianza no se corresponde con la realidad; por eso con sus trabajos y en las labores de divulgación que realiza quiere que la gente deje de ver al robot “como un Terminator” para aceptar “que se trata de un aliado, de una ayuda, de algo que puede contribuir a mejorar su calidad de vida”.

En el mundo hay 17 millones de niños afectados por enfermedades neuromusculares, parálisis cerebral, espina bífida o lesiones medulares que les impiden caminar. Los médicos coinciden en que si estos pequeños recuperasen su capacidad para andar erguidos, muchos de los síntomas y las complicaciones asociadas a la enfermedad desaparecerían mejorando su calidad de vida. “No hay exoesqueletos pediátricos en el mundo, lamenta García Armada. Y eso no es porque resulte más difícil hacerlos pequeños. Es porque es difícil controlar el movimiento de un exoesqueleto para que se adapte a una sintomatología tan compleja como la que supone una enfermedad de tipo

neurológico degenerativo”. Las características de este tipo de enfermedades hace que cada paciente requiera un exoesqueleto distinto que se adapte a sus necesidades. Un condicionante que ha frenado la inversión y la investigación hasta ahora, pero que no asusta a la española: “los principales obstáculos a los que nos enfrentamos hasta ahora no son científicos ni tecnológicos. Son financieros, regulatorios y legales”.

Estas dificultades no impidieron que García Armada fundara Marsi Bionics, empresa a la que define como un spin off del CSIC y la Universidad Politécnica de Madrid, y desde la que sigue peleando para sacar adelante el proyecto. En una entrevista publicada por la web del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, la investigadora lamentaba ese punto de vista centrado únicamente en el dinero que lastra muchos avances científicos: “Yo me indigno porque si me pongo en el lugar de esas familias, me corre un escalofrío al pensar que hace años podríamos haber empezado a darles una solución a niños que se están muriendo. ¿Por qué siempre tenemos que pensar en el aspecto económico, en el retorno, en el beneficio? Estamos hablando de salud pública, de nuestros niños y de una tecnología española. Siempre compramos la tecnología a otros países y cuando la tenemos aquí, no la apoyamos”.

Texto extraído de: <https://elfuturoesapasionante.elpais.com/primer-exoesqueleto-ninos-ha-creado-una-ingeniera-espanola/>

Los siguientes 5 textos hablan sobre las vidas de Victoria Kent, Emilia Pardo Bazán, Margarita Salas, María Blasco y Elena García Armada. Estos textos se pueden utilizar desde nivel A1 hasta nivel C1, por los siguientes motivos: en los niveles A1 y A2, según el Marco Común Europeo de Referencia y el Plan Curricular del Instituto Cervantes, uno de los temas que empieza el alumnado a aprender son los nombres propios, personas célebres de la sociedad española, y también las profesiones. Además, en los niveles intermedios se puede utilizar cuando se trate la unidad del ámbito laboral o “en el trabajo”. Uno de los vacíos que se encontró en los análisis de los manuales fue que, en la parte de léxico, se ponía el sustantivo de una profesión o de un adjetivo en masculino y no se añadía además la palabra en género femenino.

Con este texto, podemos hacer varias actividades: para los alumnos de A1-A2, una vez han visto y han conocido el léxico de las profesiones, en parejas pueden pensar en profesiones que tradicionalmente han sido desempeñadas por hombres y tratar de ver cuál es el género femenino de esas profesiones. O incluso, pueden transformar en género masculino aquellas palabras con profesiones que tradicionalmente han sido desempeñados por mujeres. Una segunda actividad que

se puede hacer en grupos es cada grupo lea uno de los 5 textos y construir frases con los logros de cada una de las mujeres.

Para los niveles intermedios (B1-B2), puesto que aún tienen el vocabulario bastante delimitado para hablar debatir en profundidad sobre una realidad sociocultural, una de las actividades que se puede proponer fuera del aula es que el alumnado, de forma individual o por grupos, busque información sobre una figura femenina que haya hecho un gran cambio importante en el mundo o en sus países de origen y presentarlo al resto de compañeros o compañeras. Por último, para los niveles avanzados, ya que el alumno ya cuenta con conocimientos sociales y posee un vocabulario para expresarlos, una actividad que se puede realizar para esos niveles sería la discusión de la mujer en ámbitos profesionales, como en la literatura, en el poder jurídico o, la más importante y donde se invisibiliza a la mujer, en la ciencia. Al igual que en actividades de anteriores materiales, se puede pedir al alumnado que exprese su experiencia o sus conocimientos acerca de la situación de la mujer en el ámbito profesional en sus países, hasta incluso se puede hablar de brecha salarial y ver cómo es en España y Latinoamérica y cómo es en otros países.

Incluso en el ámbito del deporte, podemos tratar con textos sobre los logros del deporte español femenino, con figuras como Mireia Belmonte o Carolina Marín (ver Anexo 1). Esos textos se introducirán en las unidades que hablen sobre deporte o hábitos saludables y se hablaría de ellas dentro de los temas transversales. En niveles intermedios y avanzados crearíamos discusiones sobre el deporte femenino en el mundo e, incluso, se pueden hacer actividades en los que el alumnado puede buscar alguna deportista femenina importante de su país y contar qué logros ha alcanzado en cualquier deporte o modalidad deportiva.



Pedro Zero / Wikipedia

Pedro Zerolo

Pedro Zerolo fue un dirigente socialista que murió de cáncer de páncreas el 9 de junio de 2015. Nació en Caracas, Venezuela, en 1960, pero se licenció de Derecho en la Universidad de San Fernando de la Laguna, en Tenerife. Se trasladó a Madrid, donde amplió sus conocimientos en el análisis del derecho comparado.

Fue uno de los activistas más importantes y reconocidos en la lucha LGTB en España. Fue presidente de la Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales desde 1998 hasta 2003. Abandonó su cargo para poder ir en las listas del Grupo Municipal Socialista al Ayuntamiento de Madrid, donde salió elegido como concejal.

Durante este periodo fue uno de los promotores de la ley de matrimonio entre personas del mismo sexo, aprobada el 3 de julio de 2005. Él mismo hizo uso de esta nueva ley, revolucionaria entre los países de Europa, para casarse con Jesús Santos. También fue uno de los responsables de la ley de identidad sexual que reconoció el derecho de las personas transexuales.

El pregón que se realizó durante el Orgullo 2015 fue el último en celebrarse en la Plaza de Chueca. Aquel año fueron Alejandro Amenábar y Cayetana Guillén Cuervo las dos personas encargadas de leerlo. Giró en torno a la figura de Pedro Zerolo. Al año siguiente, en 2016, las fiestas del Orgullo trasladarían la lectura del pregón a un nuevo espacio.

Texto extraído de: <https://okdiario.com/curiosidades/quien-pedro-zero-1114776>



Lili Elbe (1926) / Wikipedia

Lili Elbe

Ese día la modelo no se presentó. Gerda Wegener, la joven ilustradora que se había hecho un hueco con sus estilizados retratos femeninos, quería acabar su esbozo y, a sugerencia de una amiga actriz que pasaba por allí, le pidió a su marido, Einar Mogens, quien siempre había sido delgado y esbelto, que se pusiese el vestido con falda plisada, los tacones y las medias. Un rato de posado sería suficiente.

Einar nunca se había sentido tan auténtico como cuando se puso esos tacones y, gradualmente, empezó a vestirse de mujer. No de una mujer cualquiera, sino de Lili, la persona que inventó y que cada vez fue pasando más tiempo con Gerda, quien la paseaba por los cafés y la presentaba como su hermana. Tras viajar por Italia y Francia, ambas acabarían instalándose en París en 1912, donde Lili vivía y vestía como una fémica, y Gerda tenía relaciones con otras mujeres.

Unos años más tarde, Lili se convertiría legalmente en Lili Elbe, la primera persona transexual, o por lo menos la primera registrada, en pasar por un procedimiento de reasignación de género. Primero se sometió a una castración quirúrgica bajo la supervisión de Magnus Hirschfeld, el

famoso doctor alemán que fundó la primera asociación de defensa de homosexuales y transexuales, y después pasó por varias operaciones a manos de Kurt Warnekros, el cirujano de Dresde al que Elbe se refería como su creador y salvador. En 1933, Warnekros planeaba completar el proceso implantando a Elbe un útero y creándole una vagina artificial, pero la pintora (que ya casi no lo era: Elbe pensaba que el arte pertenecía a Einar, a su pasado) no pudo superar la operación y murió días antes de cumplir los 50.

Texto extraído de: <https://smoda.elpais.com/moda/la-fascinante-vida-de-lili-elbe-la-primera-transexual-de-la-historia/>

Con estos dos textos de Pedro Zerolo y Lili Elbe, ya entraríamos dentro de la temática LGTBI. Como ya he comentado en el apartado anterior, el colectivo LGTBI no tiene ninguna representación en los manuales, y, en los recursos online, apenas tiene representación. No obstante, el hecho de que no existan apenas materiales con esa temática se debe a que no todo el mundo acepta positivamente que haya diversidad de orientaciones sexuales, aparte de las que tradicionalmente han existido. Otro motivo por el que no se realizan actividades sobre LGTBI, especialmente con estudiantes extranjeros, se debe a que muchos de los alumnos vienen de países donde la homosexualidad no está aún bien vista o que está castigada con penas de cárcel, incluso de muerte.

Antes de realizar esta actividad, tenemos que tener en cuenta el contexto de nuestros estudiantes: de qué país proceden, y cuál es la situación política y social con respecto al colectivo LGTBI. Para trabajar con este aspecto en todos los niveles, se puede proceder de la siguiente forma: para los niveles A1 y A2, como uno de los temas de estos niveles según el Plan Curricular es el aprendizaje de nombres propios y nombres de personas célebres, y puesto que aún no tienen vocabulario suficiente para expresar una opinión sobre esta cuestión, podemos mencionarles los nombres de estas dos personas. También podemos hacer que, de forma individual o por parejas, lean el texto detenidamente (pueden preguntar al profesor por las palabras que no entiendan) y responder a una serie de preguntas que establecerá el profesor. Estas preguntas serán sencillas y concretas, de manera que el alumnado pueda buscar fácilmente la información en el texto; lo positivo de ambos textos es que son cortos y, para un alumno o una alumna de nivel básico, le resultará fácil entender el texto y buscar la información clave. Otro material que podemos utilizar, especialmente para el nivel A2, es la visualización de un vídeo sobre Pedro Zerolo, o, para saber más de la historia de Lili Elbe, podemos hacer dos cosas: mostrar un vídeo sobre Lili Elbe, curiosidades sobre ella, o mostrar un escena o el tráiler de la película *La chica danesa* (2015), con la que podemos animar a nuestro alumnado a que lo visualice en casa, o incluso visualizarlo en clase y hacer actividades de temática

LGTBI con ella. Una actividad que podemos desarrollar en clase, tras ver estos dos materiales, puede ser la de realizar juegos que permitan conocer las distintas orientaciones sexuales existentes, el significado de los colores de la bandera LGTBI o la mención de las distintas banderas existentes según la orientación sexual.

Con el alumnado de nivel intermedio (B1-B2), podemos utilizar estos materiales para hablar de biografías y vidas de personas importantes. Puesto que en estos niveles, el alumnado ya posee léxico suficiente para describir o contar sobre la vida de alguien, una actividad que se puede realizar es la de agrupar al alumnado en parejas o grupos de tres y proceder de la siguiente forma: la tarea consistirá en elegir alguna figura célebre del movimiento LGTBI en el mundo y hacer una pequeña exposición sobre su vida y la importancia que han tenido sus acciones en el movimiento. Se puede hacer en la propia clase, aunque supondría utilizar gran parte del tiempo disponible en clase, o realizar como tarea para casa y presentarlo al día siguiente.

Para el alumnado de niveles avanzados (C1-C2), podemos crear discusiones o debates sobre las realidades sociales de esta cuestión en España y en los países de Latinoamérica, donde los alumnos pueden expresar sus opiniones e incluso pueden describir como está la situación de las personas LGTBI en sus países. A parte de eso, también se les puede pedir que cuenten un caso de homofobia que hayan leído en los periódicos o que hayan visto en la tele, o incluso si han presenciado alguna escena de agresión homófoba o transfoba. Otra actividad que se puede desarrollar en este nivel tiene que ver con los juegos de rol: en ella, el alumnado asume un papel en el que tiene que buscar soluciones para acabar con la discriminación de personas por su identidad sexual.

“Seis jóvenes adultos criados por lesbianas o gays desmontan las leyendas urbanas sobre familias homoparentales “

Sushila (28 años), Gauri (25), Vasyi (17), Bruna (16), Elena (23) y Alejandro (19) son jóvenes adultos que han crecido con dos madres lesbianas o dos padres gays (uno, en el caso de Alejandro) y que pueden desmentir con su propio ejemplo muchos de los argumentos contra unas familias que han "luchado a contracorriente" para poder tenerlos y en las que ellos viven con total normalidad. ¿La prueba? "Nunca he tenido un conflicto por tener dos madres; es como si la gente que tiene un padre y una madre tuviera un conflicto interno por ello".

Leyenda urbana 1. Sufrirán bullying en el colegio

Sushila y Gauri son hermanas. La primera llegó a España, desde India, con 10 años, y la segunda, tiempo después, con cuatro. "Personalmente, no sufrí bullying", explica la mayor, que sí recuerda que su proceso de adaptación fue complicado por su edad y por el idioma, que tardó dos años en entender. Para Gauri las cosas fueron más sencillas: "Todo el mundo me conocía por mi hermana, hice mi pandilla y no tuve ningún problema". Eso sí, recuerda vagamente un episodio que su madre rememora con todo lujo de detalles. Se debatía la ley de matrimonio igualitario, cuando su profesor de religión (iban a un colegio concertado) realizó un comentario despectivo sobre las parejas homosexuales. Sus compañeros se pusieron de su lado y recriminaron la actitud del maestro.

Leyenda urbana 2. También serán homosexuales

"Es una cosa que me han dicho tantas veces", recuerda Vasyi justo antes de aclarar que "el hecho de tener dos padres o dos madres no tiene nada que ver con tu orientación sexual". "No tiene por qué, yo soy hetero", apunta Alejandro. Beneficia, eso sí, a tener una actitud más tolerante y "una visión más abierta a la diversidad", explica Gauri, quien afirma haber "probado" con mujeres, pero que se declara heterosexual. Su hermana, sin embargo, es mucho más tradicional: "Mis madres son ateas al cien por cien, pero yo me quiero casar por la iglesia".

Leyenda urbana 3. Se les priva de una figura materna/paterna

Alejandro fue adoptado en Rusia y recuerda aquello como "un infierno". "Al llegar a España no hablaba el idioma y sí que pregunté por mi madre. Cuando vi que no tenía, pero que tenía un padre que hacía de padre y madre, me dio igual. A un niño pequeño no le importa que su padre sea gay

mientras tenga amor y cariño", explica. Algo en lo que coincide con Gauri. "Existen muchos modelos de familia y no en todos hay un padre y una madre: padres solteros, viudos, niños a los que crían los abuelos. Lo importante es que haya amor".

Leyenda urbana 4. Padecerán problemas psicológicos

"Este es un argumento de personas que no quieren reconocer la realidad y buscan cualquier excusa para excluirte de la sociedad", defiende Sushila. "He tenido amigos con padres divorciados que sí han tenido problemas de baja autoestima, les ha afectado a los estudios porque han tenido que ir cambiando de casa, han tenido trastornos... Yo he recibido amor por todas partes".

Además, el hecho de ser criada en una familia homoparental hace que éstas sean "mucho más abiertas, no solo en temas de orientación sexual, sino en cualquier decisión de la vida", razona Elena. "Ellas saben lo que es que no te apoyen, por lo que quieren que sus hijos se desarrollen más emocionalmente para evitar que pasen por los mismos problemas que tuvieron ellas de niñas, de jóvenes o de adultas", explica. Una situación con la que Vasyl se siente identificado: "Cuando llegas a casa sabes que puedes hablar de todo".

Texto extraído de: https://www.eldiario.es/nidos/lesbianas-desmontan-leyendas-familias-homoparentales_0_749625811.html

Este material también está incluido en la temática LGTBI, pero, en cuanto a unidad didáctica de clase, correspondería al de las familias. Es un tema cuyo léxico se da normalmente en los niveles iniciales, pero también se pueden dar en niveles intermedios, e incluso avanzados, pero sería más para discutir sobre las relaciones familiares de hoy en día. Para los niveles A1-A2, una vez se ha dado el vocabulario relacionado con los miembros de la familia y, antes de empezar a leer el texto, diremos que, a parte de la familia compuesta por padre y madre, también comentaremos que existen otras posibilidades de familia, como es la familia compuesta por dos hombres, por dos mujeres o por un padre soltero o una madre soltera. A continuación presentamos este texto y, como ya hemos hecho con los textos anteriores en los niveles básicos, pondremos preguntas sencillas y concretas para que el alumnado encuentre fácilmente la respuesta. Esa actividad la puede hacer incluso con ayuda del compañero y puede preguntar en todo momento al profesor o a la profesora en caso de que no comprendan algunas palabras.

Para los niveles intermedios y avanzados, se pueden hacer una actividad de discusión en grupos donde se pueden recurrir a la presencia de las redes sociales como Twitter o Instagram, puesto que la mayoría de la gente, en especial la gente joven, posee una cuenta en ambas redes sociales. En primer lugar, antes de leer el texto podemos preguntar a nuestros estudiantes qué prejuicios suelen haber en torno a la diversidad de familias y el profesor las puede apuntar en la pizarra. Tras leer el texto, podemos realizar estas actividades: podemos preguntar a nuestros estudiantes que mencionen de qué manera se han desmontado los mitos que se mencionan en el artículo. Después de esta actividad, se puede pedir a los estudiantes que formen grupos y, volviendo a las redes sociales, podemos pedirles que hablen de alguna cuenta que ellos sigan de ambas redes sociales donde los protagonistas sean familias homoparentales; que hablen un poco de esa cuenta y qué contenido suelen subir a sus redes. Otra actividad, que está destinada a niveles avanzados, es discutir sobre la situación de las familias de padres de mismo sexo en otros países: como ve la sociedad a esas familias, si está bien visto que los niños se críen con matrimonios del mismo sexo, qué métodos recurren las parejas homosexuales para tener hijos o si alguna vez han leído en los periódicos o han visto en la televisión algún caso de agresión hacia las parejas homosexuales con hijos.

5.2. Otros recursos

Además de los textos propuestos, contaremos con otro tipo de materiales, que no son única y exclusivamente textos para su posterior discusión o cualquier otra actividad. Como ya mencioné en el apartado anterior, no solo los manuales muestran una escasa representación en los textos que aparecen en los manuales como temas transversales, sino que en los ejemplos que se dan tanto para vocabulario como para gramática u otros aspectos lingüísticos tampoco hay una representación equilibrada entre género masculino y género femenino en sustantivos y/o adjetivos que se dan en estos. Esto mismo ocurre con las imágenes que se exponen en los manuales, en especial cuando se trata de las profesiones. Además, sobre la representación del colectivo LGTBI, cuando se hablan de parejas, se habla solo de las parejas heterosexuales, invisibilizando el resto de orientaciones. A continuación mostraré tanto los enunciados inclusivos como algunas de las imágenes para esta propuesta:

- *Hace unos días vi a Tomás junto con un chico. Es probable que sea su pareja.*
- *Jorge y Carlos acaban de anunciar que se van a casar. La boda está prevista para el mes de Julio.*
- *María y Ana tienen pensado tener un hijo dentro de poco.*

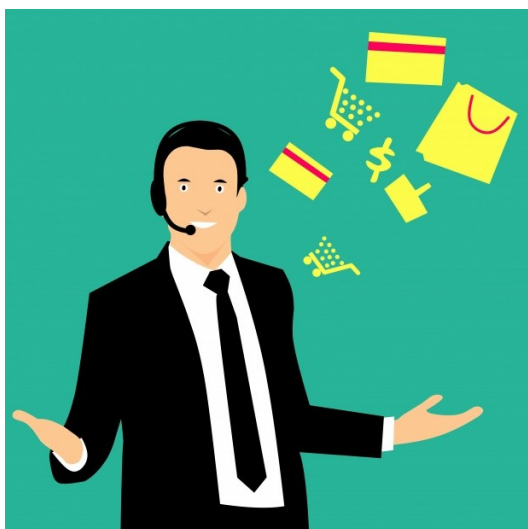
- Tengo muchas ganas de ir al Orgullo LGTBI de Madrid. Seguro que habrá muchísima gente y, sobre todo, gente famosa.
- He oído que Adrián va a someterse a un cambio de sexo
- + Sí, llevaba muchos años preparándose para ello
- Hace unos días me encontré a Lucía y Sara en un restaurante. Estaban celebrando su aniversario de bodas.
- Acabo de conocer al hijo pequeño de Fernando y Héctor. Es un niño muy encantador.
- Hoy en las jornadas culturales del colegio de mi hija se han realizado actividades culturales sobre el colectivo LGTBI. Han aprendido mucho y se lo han pasado bien.
- Ángela recibió un premio muy importante por su proyecto científico para buscar una cura contra el cáncer.
- Hoy en las noticias, un grupo de mujeres investigadoras han diseñado una máquina que podría ayudar con el problema de los plásticos en los océanos. Espero que tenga mucho éxito.
- Clara Campoamor fue una de las activistas españolas que luchó por el derecho de voto de las mujeres.
- Paco ha tenido una mañana ajetreada: esta mañana ha tenido que llevar a los niños al colegio; ha tenido que ir a comprar al supermercado; ha tenido que limpiar la casa; y ha tenido que preparar la comida.
- Hoy he leído en el periódico que ya hay 1000 víctimas por violencia de género desde 2003. ¿Qué le está pasando a nuestra sociedad?
- La selección española de fútbol femenino está teniendo mucho éxito en este mundial. ¡Son imparables!



Asesora financiera / Pxhere



Cuidador, enfermero / Pixabay



Servicio de atención al cliente / Needpix



Doctora / Pixabay



Enfermero / Pixabay



Futbolista / Pxhere



Piloto / Pxhere



Ingeniera / Pixabay



Profesor de primaria / Pixabay



Programadora informática / Pixnio



Agente de policía / Pixabay

Tanto los enunciados contextualizados como las imágenes son materiales que se pueden complementar en todas las clases, todas las unidades didácticas de todos los niveles y que se pueden mostrar a los estudiantes de todas las edades. Por un lado, en los enunciados contamos con ejemplos relacionados con la igualdad de género y con la visibilidad LGTBI. Por ejemplo, en los manuales que se analizaron anteriormente, cuando se ejemplificaban parejas, solo se mostraban las parejas formadas por hombre y mujer. Si se colocan enunciados que contengan parejas formadas por hombre y hombre o mujer y mujer tanto en manuales como en materiales complementarios, haremos que el alumnado vea que también existen parejas de mismo sexo y que las normalice. Lo mismo ocurre con los enunciados que contienen familias homoparentales y los enunciados en los que una persona decide cambiarse de sexo, cuyo objetivo es también que el alumnado considere que es normal el hecho de que se pueden dar estas situaciones.

Otro tipo de enunciados que he decidido incluir es el de las profesiones: otro vacío que encontré en la revisión de manuales y materiales era que los hombres seguían desempeñando profesiones importantes, como científico, político, piloto, ingeniero, etc., mientras que las mujeres seguían desempeñando trabajos como enfermera, secretaria, maestra, cuidadora, etc. Puesto que el papel de la mujer en la ciencia es la que está principalmente invisibilizada en el ámbito profesional, en algunos enunciados he incluido ejemplos con mujeres que han hecho logros científicos en la sociedad. También he incluido un enunciado con el objetivo de que el alumnado vea que el hombre también asume las tareas domésticas y la crianza de los hijos, cosa que en algunas ocasiones la sociedad considera que esas tareas deben estar al cargo de la mujer y no del hombre.

Las imágenes también juegan el mismo rol que los enunciados contextualizados, aunque su uso queda más limitado al tema de las profesiones. Antes de seleccionar las imágenes que quería incorporar a este trabajo, realicé una búsqueda en Google para saber cuáles eran las profesiones más comunes para los hombres y cuáles eran las comunes para mujeres. Con la información escogida de cada fuente, invertí las profesiones: busqué las profesiones de hombre desempeñadas por mujeres, y las profesiones de mujer desempeñadas por hombres. El principal objetivo de estas imágenes es que, a la hora de enseñar por primera vez las profesiones en los niveles básicos, o a la hora de tratarlos en niveles intermedios y avanzados, el alumno vea normal que hombres y mujeres pueden desempeñar las mismas tareas y las mismas profesiones, a pesar de que tradicionalmente se han asignado a las personas acorde con su género.

Para concluir con este apartado, justificaré el por qué he escogido estos materiales y cómo podemos introducir estos temas en el aula: en primer lugar, Jovanović y Đuričić (s.f.) mencionan los parámetros establecidos por el Instituto de la Mujer, en los que tanto hombres como mujeres deben representar tanto puestos profesionales importantes como en el desempeño de las tareas domésticas,

reflejar las aportaciones que han hecho ambos sexos en la historia, así como avances científicos y tecnológicos, evitar utilizar siempre el masculino como genérico, o utilizar un lenguaje que no infravalore a la mujer (como se cita en Instituto de la Mujer, 1996: 30). Los textos de Victoria Kent, Emilia Pardo Bazán, Margarita Salas, Maria Blasco, Elena García Armada, las 13 Rosas y las imágenes y enunciados inclusivos están basados precisamente en esas indicaciones que propone el Instituto de la Mujer: a la hora de dar temas transversales en clase como es el caso de la historia de determinadas áreas (medicina, ciencia, deporte, etc.), si se van a presentar a personas célebres que hicieron grandes logros, hay que presentar a ambos sexos. Incluso en este tipo de actividades, podemos dar énfasis a mujeres que aportaron grandes logros y así hacer saber al alumnado que las mujeres también hicieron cosas por la humanidad. En el caso de las imágenes, como ya he dicho antes, las que he propuesto están más limitadas al tema de las profesiones, pero el profesorado también puede utilizarlas para trabajar aspectos lingüísticos o aspectos culturales, incluso puede crear sus propios materiales con ellas. En cuanto a los enunciados, no es necesario esperar a que se introduzca un determinado tema transversal; se pueden utilizar cuando se está dando vocabulario, gramática o cualquiera de las destrezas de la lengua. Mientras el alumnado va trabajando cualquier aspecto de español, también hacemos que normalice que ambos sexos pueden aparecer en cualquier situación (una mujer dirigiendo una gran empresa o ejerciendo como ingeniera, o un hombre ejerciendo de maestro o de enfermero).

En cuanto al tema de la violencia de género, que se ve reflejada en el texto que he propuesto sobre el caso de Ana Orantes, López Romero (2017) afirma en su artículo que concienciar al alumnado sobre el problema de la violencia de género necesita un trabajo continuo dentro y fuera de las aulas y, para que sea efectivo, tanto alumnado como profesorado deben estar implicados. Además, el aula debe considerarse también un espacio para compartir experiencias y estar más involucrados (2017: 249). Es por eso que introducir el texto de este caso mediático puede hacer entender al alumnado, en especial a las alumnas, que están en un espacio seguro y libre de prejuicios donde pueden compartir sus experiencias en relación con este tópico.

El siguiente tema que se trata en los materiales es el del sexismo que sufren las mujeres, reflejado en los textos sobre los movimientos #MeToo y #NiUnaMenos. En cuanto a este asunto, Na Pattalung (2008) defiende que antes de corregir el problema del sexismo, debemos verificar la existencia de éste. Además, el profesorado de idiomas deben ser conscientes del tipo de material que van a presentar en clase (2008: 7). Es por eso que una forma de verificar la existencia de este problema es hacerlo visible en el aula; en este caso, presentar estos dos textos en la clase de español y, al igual que el texto de Ana Orantes, compartir sus experiencias sobre estos temas en un espacio seguro.

Por último, la cuestión LGTBI es uno de los temas considerados controvertidos para el profesorado de idiomas, pero a la vez el que más visibilidad necesita. Pennell (2017) establece en su artículo diversas formas de entrenar al profesorado de secundaria para tratar esta temática en su clase: entre ellas está el uso de textos de temática ‘queer’, que, además, uno de sus beneficios es que el profesorado puede utilizarlos en sus clases, y así crear un ambiente favorable a aquellos estudiantes LGTBI (Pennell, 2017: 70). Por otro lado, Mitchell (2016) defiende en su artículo que uno de los pasos para respetar la diversidad sexual es ‘Representar’: hay que adaptar los materiales que vayamos a usar que contengan familias y personas LGTBI, e intentar llegar a un cambio cuando se esté interactuando con las editoriales de los libros de texto (Mitchell, 2016: 42). Por estos dos motivos, los textos y los enunciados inclusivos propuestos en el presente trabajo cumplen con las demandas de los expertos previamente mencionados: a la hora de poner ejemplos, ya sea de cualquier aspecto lingüístico, lo que hacemos es incluir y normalizar individuos, parejas o familias pertenecientes al colectivo LGTBI. Además, si como profesores leemos un artículo que hable sobre este colectivo para informarnos sobre cómo es su situación, podemos adaptarlo y presentarlo como un material más en nuestras clases.

6. Conclusión

Nos preguntábamos en la introducción dos cuestiones: la primera era cómo era posible que las cuestiones de la igualdad de género y la visibilidad LGTBI se invisibilizaran en ELE, si son los temas más tratados en la sociedad actual. La segunda era de qué forma podíamos ayudar a aquellos docentes que quieren tratar estos dos temas en el aula. Cuando me planteé realizar este trabajo, no lo hice para crear algo novedoso, sino para aportar algo más a lo que ya se ha creado recientemente en páginas online sobre la enseñanza y el aprendizaje del español.

Como bien decía Na Pattalung (2008), autor que ya cité en el apartado anterior, “antes de tomar cualquier acción para luchar contra el sexismo, hay que verificar su existencia” (2008: 7). Para ello, el primer objetivo que establecí fue buscar artículos académicos que mencionasen el sexismo en los materiales didácticos del español u otro idioma. Cuando realicé la búsqueda en las bases datos como ResearchGate o Proquest, entre ellas, me encontré con un gran número de artículos relacionados con las temáticas que más me interesaban. Todo eso me facilitó el primer objetivo que me propuse al principio de mi trabajo.

No obstante, observé que había más artículos de esa temática en cuanto a la enseñanza y aprendizaje del inglés que del español. El siguiente objetivo fue acortar las situaciones de sexismo, es decir, de toda la información que tenía sobre las cuestiones del feminismo y de LGTBI tanto del inglés como del español, me centré exclusivamente en el del español. Tras realizar una lectura a todos los artículos sobre ELE, pasé al tercer objetivo: conocer la realidad de estas dos cuestiones en mi entorno y comprobar que efectivamente el sexismo está presente en la enseñanza de ELE. Realicé dos encuestas que iban dirigidas al profesorado y al alumnado que, a pesar de haber contado con algunas dificultades que comentaré en el siguiente apartado, me confirmaron lo que sospechaba desde un principio.

El cuarto objetivo que me establecí para este trabajo fue analizar tanto manuales de ELE y observar los materiales que ya se han hecho sobre estos dos temas en portales online con recursos para las clases. Al haber un gran número de manuales en la Biblioteca de la Universidad de Alicante, en lugar de analizar todos los que estaban disponibles, lo que hice fue escoger una pequeña muestra, que me bastó para comprobar lo mismo que hice con las encuestas: que efectivamente no había apenas representación de ambas temáticas (la igualdad de género y la visibilidad LGTBI). En cuanto a los portales online, estos sí contaban con materiales dedicados a tratar estas dos cuestiones en el aula, que me dieron una idea de qué tipo de materiales podía crear para mi trabajo.

El último objetivo establecido fue, una vez creada mi propuesta, pensar en los métodos que se debían utilizar para introducir los materiales en la clase. Este fue un objetivo que no me planteé en

un principio porque pensaba que, con solo introducir los materiales en cualquier momento de una clase era más que suficiente. Sin embargo, me di cuenta en el último momento que debía justificar el por qué introducir estos materiales, puesto que no se podían introducir los textos, las imágenes y los enunciados propuestos así sin más. Para este objetivo decidí volver a leer alguna de las lecturas que realicé previamente y me puse en el lugar de los expertos: ¿qué hubiera hecho esta persona si hubiese planteado esta propuesta que he planteado? Al releer algunos artículos, encontré algunos métodos que planteaban, que me servían para introducir mis materiales en el aula de ELE, que estaban relacionados con cómo había que tratar estas dos cuestiones en una clase.

La reflexión final que saco con todo lo realizado para este trabajo es que plantear materiales que incluyan la igualdad entre ambos géneros o la visibilidad del colectivo LGTBI es una experiencia muy enriquecedora para el aula de ELE: con ellos favorecemos la creación de aulas como espacios donde se garantiza al alumnado un lugar seguro para poder compartir sus experiencias o sus inquietudes con respecto a estos temas. No obstante, no todo son ventajas, puesto que no todo el mundo acepta estas dos cuestiones de forma positiva. Cuando se trata de la enseñanza de español para extranjeros, este rechazo viene condicionado por el factor cultural, puesto que en algunos países tanto la independencia de una mujer como el colectivo LGTBI en sí están mal vistos, incluso éste último es ilegal. Por lo tanto, introducir estos dos temas en clase puede ser arriesgado. Todo esto viene unido con lo lingüístico: con esta frase quiero decir que discutir sobre feminismo o LGTBI no es nada fácil si no posees un conocimiento previo en estas áreas, y mucho menos si se hace en una lengua que no es la nuestra. Es por eso que, algunas actividades que implican discusión en clase se suelen dejar para niveles intermedios y avanzados, que es una creencia que se suele tener entre el profesorado de idiomas.

Pero esto no quiero decir que el profesorado se tenga que olvidar por completo de tratar estos dos temas en clase: se pueden introducir siempre y cuando el ambiente sea favorable y el momento sea oportuno, independientemente del nivel en el que se encuentren los estudiantes, ya que podemos adaptar las actividades propuestos para cada material a cualquier nivel. Ahora que la sociedad está adoptando una mentalidad mucho más abierta y que, en el caso de España y otros países, están saliendo a la luz cada vez más casos de discriminación o de agresiones hacia ambos colectivos, y que las víctimas tienen ahora mucho más valor para denunciar estas injusticias, es el momento de seguir innovando en el ámbito educativo y de hacer mucho hincapié en esas cuestiones. Y todo esto será para que, el día que nuestra sociedad sea completamente igualitaria, no tengamos que seguir hablando de estos temas.

Limitaciones

Tras haber expuesto en el apartado anterior una posible propuesta didáctica para incluir la igualdad de género y la visibilidad LGTBI en los materiales para enseñar español, también se debe añadir que tanto su creación como la investigación previa, que consistía en confirmar que existe una invisibilización de ambos aspectos, no ha sido tarea fácil. A continuación expondré todas las limitaciones con las que me he encontrado durante su realización:

1) El primer punto que me gustaría comentar tiene que ver con la creación de las encuestas. Como ya mencioné en apartados anteriores, creé dos encuestas: una para el profesorado y otra para el alumnado, para conocer con más detalle la realidad en las aulas de español. Estas encuestas no se crearon con el fin de descubrir algo nuevo, sino de comprobar que, efectivamente, las cuestiones de igualdad de género y la igualdad LGTBI son prácticamente inexistentes en las clases. Sin embargo, una de las limitaciones se encontraba en las encuestas para el alumnado de español: al no contar con una amplia red de contacto con estudiantes extranjeros que estudiaran español, no obtuve una muestra suficiente. De los resultados descritos en el apartado 4, también conté con estudiantes de otros idiomas, como es el caso del inglés.

Aunque en el caso del profesorado fue distinto y conté con una muestra bastante alta en total, en comparación con el alumnado, el número de profesores de español seguía sin ser suficiente. A parte de los resultados obtenidos sobre la enseñanza de español, también estaban aquellos profesores que impartían inglés u otras lenguas extranjeras. Al igual que con el caso del alumnado, esto también se debía a la escasa red de contactos con el profesorado de español como lengua extranjera. A pesar de no haber contado con el resultado que realmente esperaba, tuve más o menos una idea sobre la realidad de las clases de lenguas.

2) El segundo y último punto tiene que ver con la revisión de los manuales y los recursos online disponibles. Durante la investigación previa a la redacción de este trabajo me encontraba en Viena (Austria) realizando mis prácticas en la Universidad como docente de español como lengua extranjera. Una de las ideas que tenía en mente era analizar los manuales de ELE disponibles en la Biblioteca de la Universidad y así conocer la realidad de la enseñanza del español en Austria. No obstante, el obstáculo con el que me encontré es que, al no ser estudiante de esa Universidad, no podía acceder a los libros de la Biblioteca. Por lo tanto, la única solución que me quedó fue revisar los recursos online y los manuales de ELE de la Biblioteca de la Universidad de Alicante. Otra limitación con la que me encontré fue el gran número de manuales de ELE para analizar, incluso algunos de los que tenía apuntados en una lista aparte no se encontraban disponibles. Por lo tanto, tuve que reducir el muestreo a 15 manuales.

7. Bibliografía

- Adichie, C.N. (2017). *Querida Ijeawele: cómo educar en el feminismo*. Traducción de Cruz Rodríguez Juiz. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.U.
- Aguiló Bonet, A. (2016). Epistemologías del sur y luchas LGTB: confluencias y desafíos. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 47: 1-19.
- Akram Ramezanzadeh Seyyed Mohammadreza Adel Ahmad Reza Egtesadi (2016), "Femininities in teaching: dialectic of self and others". *Qualitative Research Journal*, 16(2): 1-27.
- Alexopoulou, A. (2016). La dimensión intercultural en los manuales de ELE. ResearchGate. 62-76.
- Aliakbari, M.; y Hayatzadeh, A. (2008). Variation of Language Strategies among Iranian English Students: The Effect of gender. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 4(3): 72-87.
- Alonso Torío, E. (s.f.). *El género y el sexismo en la clase de ELE*. Instituto Cervantes de Mánchester.
- Azahara, M. (2017). El primer exoesqueleto para niños, creado por una ingeniera española. *El País: El futuro es apasionante*. Último acceso: 13 de Junio de 2019. Extraído de: <https://elfuturoesapasionante.elpais.com/primer-exoesqueleto-ninos-ha-creado-una-ingeniera-espanola/>
- Bates, L. (2016). *Sexismo cotidiano*. Madrid: Capitán Swing.
- Biografía de María Blasco (2018). *Mujeres notables: biografías de mujeres extraordinarias*. Último acceso: 12 de Junio de 2019. Extraído de: <https://www.mujeresnotables.com/2018/10/17/biografia-de-maria-blasco/>
- Blanco, M.; y Sainz de Baranda, C. (2017). Investigación joven con perspectiva de género II. Libro de Actas del II Congreso de jóvenes investigadorxs con perspectiva de género (Getafe, 26 y 27 de junio de 2017). *Instituto de Estudios de Género, Universidad Carlos III de Madrid*.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós Studio 167.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós Studio 168.
- Calvo Salvador, A.; y Rodríguez-Hoyos, C. (2012). Aportaciones de los estudios de las mujeres y del género a la organización escolar. Estado de la cuestión en España. *Educación XXI*, 15(1): 43-60.
- Castillo-Mayén, R.; y Montes-Berges, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de psicología*, 30(3): 1044-1060.
- Castro Torres, R. (2015). Guía express del hombre igualitario. *Conigualdad.org*.

- Centenera, M. (2019). Cuatro años de Ni Una Menos, el movimiento que rompió el silencio de las argentinas. *El País (Sociedad)*. Último acceso: 14 de Junio de 2019. Extraído de: https://elpais.com/sociedad/2019/06/03/actualidad/1559590094_787207.html
- Córdoba García, D. (2003). Identidad sexual y performatividad. *Athena Digital*, 4: 87-96.
- Coronado, N. (2017). El asesinato de Ana Orantes, la heroína que con su terrible muerte visibilizó los crímenes machistas. *El Español*. Último acceso: 7 de Junio de 2019. Extraído de: https://www.elespanol.com/reportajes/20171117/262724631_0.html
- Cortázar Rodríguez, F. J. (2018). Estereotipos en la Universidad. Actitudes y percepciones en torno al género. *Balance y perspectivas sociopolíticas de México para el sexenio 2018-2024*. Universidad de Guadalajara (México): 377-394.
- De Beauvoir, S (1949). *El segundo sexo. Los hechos y los mitos (tomo 1)*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Diario AS (2017) Los datos que debe saber para conocer bien a Carolina Marín. Extraído de: https://as.com/masdeporte/2017/04/25/polideportivo/1493143613_227185.html
- Evripidou, D.; y Çavuşoğlu, C. (2015). English Language Teachers' Attitudes Towards the Incorporation of Gay- and Lesbian-Related Topics in the Classroom: the Case of Greek Cypriot EFLTeachers. *Sex Res Soc Policy*, 12: 70-80.
- Ferrer Valero, S. (2014). Las flores arrancadas, las Trece Rosas. *Mujeres en la Historia*. Último acceso: 15 de Junio 2019. Extraído de: <https://www.mujeresenlahistoria.com/2014/06/las-flores-arrancadas-las-trece-rosas.html>
- Ferrer Valero, S. (2014). Una feminista contra el sufragio femenino, Victoria Kent (1889-1987). *Mujeres en la Historia*. Último acceso: 15 de Junio de 2019. Extraído de: <https://www.mujeresenlahistoria.com/2014/01/la-primera-abogada-victoria-kent-1889.html>
- Forssmann, A. (2019). La aviadora Amelia Earhart pudo vivir como una náufraga en un isla hasta que murió. *National Geographic España*. Último acceso: 11 de Junio de 2019. Extraído de: https://www.nationalgeographic.com.es/historia/actualidad/aviadora-amelia-earhart-pudo-vivir-como-naufraga-isla-hasta-que-murio_10857/2
- Gilbert, M. A. (2011). Derrotando el bigenerismo: cambiando supuestos de género en el siglo XXI. *Revista Nomadías*, 13: 103-128.
- Guijarro Ojeda, J. R. (2006). Enseñanzas de la teoría Queer¹ para la didáctica de la lengua y la literatura extranjeras. *Porta Linguarum*, 6: 53-66.
- Guijarro Ojeda, J.R.; y Barozzi, S. (2014). Discussing Sexual identities with pre-service primary school englishlanguage teachers from a spanish context. *Perspectives in Education*, 32(3): 131-145.

- Guijarro Ojeda, J.R.; y Ruiz-Cecilia, R. (2011). Los discursos del género en español como lengua extranjera: a propósito de Pedro Almodóvar. *Hispania*, 94(1): 13-24.
- Gómez Urzaiz, B. (2016). La fascinante vida de Lili Elbe, la primera transexual de la historia. *El País: S Moda*. Extraído de: <https://smoda.elpais.com/moda/la-fascinante-vida-de-lili-elbe-la-primer-transexual-de-la-historia/>
- Hall, M. (2014). Gender Representation in Current EFL Textbooks in Iranian Secondary Schools. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(2): 253-261.
- Jiménez Cortés, R. (2007). Discurso de género y práctica docente. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1): 59-76.
- Johnson, M.; y Chang D. (2012). Balancing act: addressing culture and gender in ESL classrooms. *Journal of adult education: information series*, 41(1): 19-26.
- Jovanović, A.; y Đuričić, M. (s.f.). Políticas lingüísticas sensibles al género y la deconstrucción de estereotipos de género en los manuales de ELE. *Verba Hispanica XXIII*, 107-125.
- Lander, R. (2018). Queer English Language Teacher Identity: A Narrative Exploration in Colombia. *Profile*, 20(1): 89-101.
- Margarita Salas. Biografía. (2015). *Cervantes.es: bibliotecas y documentación*. Extraído de: https://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/creadores/salas_margarita.htm
- Mireia Belmonte. *Busca Biografías*. Extraído de: <https://www.buscabiografias.com/biografia/verDetalle/10311/Mireia%20Belmonte>
- Mitchel, J. D.; y Krause, T. (2016). Steps toward Respecting Sexual Diversity in the ESOL Classroom. *Ortesol Journal*, 33: 41-43.
- Mojica, C. P.; y Castañeda-Peña, H. (2017). A Learning Experience of the Gender Perspective in English Teaching Contexts. *Profile*, 19(1): 139-153.
- Moran, C. (2013). *Cómo ser mujer*. Barcelona: Editorial Anagrama (Colección Compactos).
- Morris, M. (2005). Queer life and school culture: troubling genders. *Multicultural Education*, 12(3): 8-13.
- Mougharbel, G. M.; y Bahous, R. (2010). Gender bias in Lebanese language classes. *The Educational Forum*, 74: 198-212.
- Msibi, T. (2013). Queering transformation in higher education. *Perspectives in Education*, 31(2): 65-73.
- Na Pattalung, P. (2008). An analysis of sexist language in ESL textbooks by Thai authors used in Thailand. University of North Texas.

- Nava Saucedo, D. C. ;y López Álvarez, M. G. (2010). Educación y discriminación de género. El sexismo en la escuela primaria. Un estudio de caso en Ciudad Juárez. *El Cotidiano* 164: 47-52.
- Noriega, D. (2018). Seis jóvenes adultos criados por lesbianas o gays desmontan las leyendas urbanas sobre familias homoparentales. *Eldiario.es*. Extraído de: https://www.eldiario.es/nidos/lesbianas-desmontan-leyendas-familias-homoparentales_0_749625811.html
- OKDiario (2017). ¿Sabes quién fue Pedro Zerolo? La importancia de su lucha por la igualdad. Extraído de: <https://okdiario.com/curiosidades/quien-pedro-zero-1114776>
- Oprah Winfrey. *Biografías y Vidas: la enciclopedia biográfica en línea*. Extraído de: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/w/winfrey.htm>
- Pennell, S. M. (2017). Training Secondary Teachers to Support LGBTQ+ Students: Practical Applications from Theory and Research. *The High School Journal. Supporting LGTBQ+ Students*. 62-72.
- Pie Balaguer, A. (2009). De la teoria queer i les altres maneres de pensar l'educació. *Temps d'Educació*, 37: 253-270.
- Planella, J.; y Pie, A. (2012). Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas. *Educación XXI*, 15(1): 265-283.
- Portal Nieto, A.M. (1999). ELE: Género gramatical y sexismo lingüístico. *ASELE Actas X*. Centro Virtual Cervantes.
- Plummer, D. (2001). The quest for modern manhood: masculine stereotypes, peer culture and the social significance of homophobia. *Journal of Adolescence*, 24: 15-23.
- Robles Fernández, M. G. (2005). *La mujer en los manuales de español lengua extranjera: del estereotipo al personaje real e histórico, mujeres insignes, mujeres comunes, mujeres sin más*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Romero López, A. (2017). La violencia de género en el aula de literatura. Un proyecto por la sensibilización con la violencia de género en el aula de literatura a través de cuentos de Emilia Pardo Bazán. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 29: 235-258.
- Sahuquillo, M. R.; y Mars, A. (2017). 'Yo también' y la revolución de las mujeres. *El País Internacional*. Último acceso: 15 de Junio 2019. Extraído de: https://elpais.com/internacional/2017/12/23/actualidad/1514057371_076739.html
- San Vicente, F.; y Calero Vaquera, M. L. (2012). Discurso de género y didáctica. Relato de una inquietud. *Cuadernos de Filología Italiana*. 20: 343-383.

- Sánchez Dueñas, B. (2012). La perspectiva de género en la enseñanza de la literatura aurisecular. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24: 389-409.
- Spoturno, M. L. (2015). Identidades culturales y de género y la enseñanza de lenguas extranjeras. *Puertas Abiertas*, 11
- Tekín, M. (2011). Breaking the shell: a study on turkish students' reactions towards sexual identity issues in the language classroom. *Gay & Lesbian Issues and Psychology Review*, 7(3): 216-230.
- Trujillo Sáez, F. (2002). Towards interculturality through language teaching: argumentative discourse. *Revista de Filología y su Didáctica*, 25: 103-119.
- Trujillo Sáez, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, 4: 23-39.
- Varela, N. (2013). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.U.
- Villena, M.A. (2019). Católica devota y feminista radical: la biografía que explica las paradojas de Emilia Pardo Bazán. *Eldiario.es*. Último acceso: 13 de Junio de 2019. Extraído de: https://www.eldiario.es/cultura/libros/Catolica-feminista-Emilia-Pardo-Bazan_0_874212832.html
- Whitlock, R.U. (2010). Getting Queer: Teacher Education, Gender Studies, and the Cross-Disciplinary Quest for Queer Pedagogies. *Issues in Teacher Education*, 19(2): 81-104.
- Woolf, V. (2018). *Una habitación propia*. Traducción de Laura Pujol. Barcelona: Seix Barral (Editorial Planeta, S.A.)
- Zuluaga Jaramillo, L. S. (2016). La enseñanza del género gramatical en español como segunda lengua. *Sophia*, 12(2): 207-215.

8. Anexos



Mireia Belmonte

Empezó a competir en el Club Natación Badalona. En 2003, obtuvo una beca de la Federación Catalana de Natación para entrenar en el Centro de Alto Rendimiento (CAR) de San Cugat del Vallés siendo fichada por el Club Natació L'Hospitalet. Se proclamó Campeona del Mundial Júnior en 400 m estilo libre y 400 m estilos en el año 2006, además como Campeona del Europeo Júnior en 200 m estilo libre y 400 m estilos. Durante el Campeonato Europeo de Natación celebrado el 21 de marzo de 2008 en Eindhoven, Países Bajos, ganó la final individual femenina de 200 m estilos, batiendo el récord de los campeonatos con un tiempo de 2:11:16 y alcanzando la medalla de bronce en 200 m mariposa.

El 9 de abril de 2008, consiguió la medalla de bronce en 400 estilos en el Campeonato Mundial en Piscina Corta disputado en Manchester, Reino Unido, y el 9 de agosto de 2008, se convirtió en nadadora olímpica en los Juegos Olímpicos de Pekín. Se hizo con el récord del mundo de los 400 m estilos en piscina corta con un tiempo de 4:25.06 y con la medalla de oro en los Campeonatos de Europa de piscina corta de Rijeka (Croacia).

En el Mundial de Piscina Corta de Dubái, en diciembre de 2010, ganó tres medallas de oro en 200 m mariposa, 200 m estilos y 400 m estilos, y también una de plata en los 800 m libres. Consiguió en el XII Campeonato de España de 2011 la mejor marca mundial del año en 400 estilos y un récord de España con 4:24.91, y otro de España en 200 mariposa con 2:06:25. En el Mundial de Barcelona de 2013, El 29 de julio, ganó la medalla de bronce en 200 estilos, y el 1 de agosto la de

plata en los 200 m mariposa. El 4 de agosto, logró su segunda medalla de plata en los 400 m estilos. El 10 de agosto, batió el récord del mundo de los 800 en piscina corta, siendo la primera mujer en bajar de los 8 minutos, y un día después, el récord del mundo de los 400 m libre en piscina corta con un tiempo de 3:54,52, que volvió a batir el 29 de noviembre.

Participó en el Europeo de Herning 2013, y el 12 de diciembre conquistó la medalla de oro en los 200 m mariposa, batiendo el récord continental en 2:01.52. Al día siguiente, logró una nueva medalla de oro en la prueba de los 800 m libres con un tiempo de 8:05.18.

Durante los Juegos Olímpicos de Río 2016, obtuvo la medalla de oro en 200 metros mariposa el 10 de agosto, con un tiempo de 2,04.85, además de otra de bronce en 400 metros estilos. Se clasificó para la final de los 800 metros libres el 11 de agosto.

Texto extraído de: <https://www.buscabiografias.com/biografia/verDetalle/10311/Mireia%20Belmonte>



Carolina Marín

1. Su nombre completo es Carolina María Marín Martín. Nacida el 15 de junio de 1993, en Huelva. Comenzó con el bádminton a los ocho años gracias a una amiga, Laura, con la que también iba al colegio y a flamenco. A los 12 años dejó las clases de flamenco y se centró en la raqueta.

3. A sus 23 años, solo tiene medallas de oro en categoría absoluta individual: dos como campeona del mundo, tres como campeona de Europa tras su éxito en Kolding y una como campeona

olímpica. Aparte ha sido número uno del ránking y cuenta con dos majors: el All England y Malasia. En esta categoría le faltan Indonesia, Dinamarca y China.

4. Es la pionera del bádminton en España, la primera en alcanzar las mayores cotas de su deporte, pero siempre ha dicho que fuera le valoran mucho más: "En Asia soy Cristiano Ronaldo o Messi, no puedo salir a la calle". Gracias a su explosión ya hay 250 clubes federados y más de 7.000 licencias.

5. La raqueta que usa Carolina está fabricada a medida, con un peso menor a 100 gramos, de fibra de carbono y un precio alrededor de 300 euros. Los golpes a los volantes se disparan por encima de los 300 km/h: la mayor velocidad en una disciplina de raqueta y de los deportes más rápidos.

7. Dentro de la pista, una de sus señas de identidad son los gritos para amilanar a sus rivales: "Sobre todo afectan a las asiáticas". Fuera, se considera una persona feliz y abierta, muy familiar. "Mi plan perfecto incluye desconectar el móvil, tumbarme en la playa de Huelva y unas gambitas".

Texto extraído de: https://as.com/masdeporte/2017/04/25/polideportivo/1493143613_227185.html

quien(es)

- a. En registros cultos, cuando nos referimos a personas ya nombradas en oraciones explicativas sin preposición:
- b. En registros cultos, cuando nos referimos a personas ya nombradas y aparece con preposición:
- c. Cuando hacemos una referencia general, no explícita, a personas:

Ha dimitido el diputado Luis Carvajal, quien hasta hace poco ostentaba la presidencia de la comisión.

Juan es alguien en quien se puede confiar.

*Quien diga lo contrario, se equivoca.
Hablo para quien quiera escucharme.*

Elige el re
más adecu
según el c
Puede hab
varias
opciones

lo que

- a. Cuando hacemos una referencia a cosas cuyo género no está determinado (o no interesa determinar), a conjuntos de cosas diversas, a acciones, conceptos, situaciones o frases:
- b. Cuando nos referimos a conjuntos de cosas, ideas, acciones o frases en las construcciones CUANTIFICADOR + DE + RELATIVO especificativas:
- c. En la construcción TODO + RELATIVO referida a cosas o a conjuntos de cosas, ideas, acciones o frases especificativas:

*Lo que traje no servía para nada.
Dijo un montón de disparates, lo que no te extrañaría si lo conocieras.
Lo que quiero es que te calles.
Gástalo en lo que quieras.*

Mucho de lo que pasó fue culpa tuya.

Todo lo que traje fue una botella de vino.

lo cual

- a. Cuando nos referimos a acciones, conceptos o frases conocidos o supuestos sin preposición, en oraciones explicativas:
- b. Con preposición, cuando nos referimos a ideas, acciones o frases conocidas o supuestas, pero sólo en registros cultos:
- c. Cuando nos referimos a ideas, acciones o frases en las construcciones CUANTIFICADOR + DE + RELATIVO explicativas:
- d. En la construcción TODO + RELATIVO referida a cosas, ideas, acciones o frases, en oraciones explicativas:

Dijo un montón de disparates, lo cual no te extrañaría si lo conocieras..

Es algo para lo cual no parecía haber sido preparado.

Aquí se han cometido muchos desmanes, de muchos de los cuales él tiene la culpa.

Trajo unas aceitunas y un poco de vino, todo lo cual desapareció rápidamente.

los mejores
s, confeccio-
una descrip-
olvidéis que
ar.

/ estar para
sa qué "ani-



11 Buena vida

► En esta revista digital se acaba de publicar la experiencia que dice padecer «el síndrome de la mujer agotada». ¿Sabes en qué consiste? ¿Qué síntomas crees que presenta? Compruébalo completando el texto con los verbos del recuadro en la forma correcta.

satisfacer / sentir / deber / alcanzar
advertir / conducir / caer / averiguar

Bienestar

«**L**EGO TARDE», pienso. Miro el reloj y me doy cuenta de que sobrepasa en quince minutos la hora en que habíamos quedado.

«Últimamente no soy nada puntual. ¡Quién (1) _____ un Ferrari para llegar a tiempo a todas partes! ¡Uf! ¡Qué cansada estoy de tanto correr!».

Entre mujeres con hijos, cuando nos reunimos, un tema de conversación recurrente es que estamos agotadas. Quizás no (2) _____ la importancia de este hecho, nos lo tomemos a la ligera o pensemos: «es normal, con el día que llevo...». Los expertos aseguran que en Inglaterra este síndrome, «el síndrome de la mujer agotada», empieza a considerarse ya una epidemia. Por eso, me pregunto: «¿Qué nos está pasando a las mujeres?».

«Ojalá (3) _____ pronto todos nosotros la respuesta», comenta nuestra experta. En teoría, la sociedad (4) _____ contribuir a eso que llaman la «conciliación familiar».

Que se (5) _____ esa meta sería lo ideal, que (6) _____ el deseo de los padres y las madres de pasar tiempo suficiente con sus hijos sin dejar de atender sus responsabilidades profesionales. Pero al final resulta que las mujeres acabamos haciéndonos responsables de casi todo: alimentar a la familia, cuidar a los demás cuando están enfermos, mantener la casa en orden, tener la ropa a punto, ayudar a los niños con los deberes... Y, por si eso fuera poco, no queremos ceder ni un ápice de nuestros logros en el terreno laboral porque sabemos, por la experiencia de nuestras madres y abuelas, que es fundamental ser independientes económicamente para no caer en situaciones desagradables con la pareja, aunque eso no es así en todos los casos. Quizás todas (7) _____ algún día que se cumplen nuestras expectativas.

Hombres y mujeres somos complementarios para algunas cosas, pero posiblemente (8) _____ en un error si pensáramos que nos parecemos en cuanto a algunas actitudes. Los hombres se perdonan muy bien a sí mismos y a los demás, mientras que las mujeres perdonamos muy bien a los otros, pero somos demasiado autoexigentes y nos responsabilizamos de todo. ¿Te suena? La solución pasa por cada una de nosotras...

www.megustaleer.com (texto adaptado)

Síndrome de la mujer agotada

Pilar Benítez



Bienestar

20 LOS ESTEREOTIPOS EN LA PUBLICIDAD

La publicidad puede servirnos para conocer buena parte de los estereotipos humanos de una sociedad, pues la identificación o el deseo de identificarse con uno de ellos es el principal mecanismo para llegar al público. El tratamiento de los tipos sociales es uno de los aspectos más cuidados por los publicistas, dado que de su acierto dependerá, en buena parte, el éxito del anuncio.

20.1 Lee este texto en el que se habla de los estereotipos de hombre y mujer de mediana edad en publicidad.

ESTEREOTIPOS EN LA PUBLICIDAD

La mujer. Tradicionalmente, han sido dos los roles de las mujeres: ama de casa, esposa, madre..., principal destinataria de productos domésticos (comida, limpieza, cuidado de los hijos...); o mujer sofisticada y bella que servía de gancho para productos destinados claramente a un público masculino.

En los últimos años está muy de moda un tercer estereotipo: la supermujer, ejecutivas, abogadas, médicas o arquitectas que, además de sus trabajos de responsabilidad, llevan el peso de la casa y aún les queda tiempo para cuidarse y presentar siempre un aspecto inmejorable. Pocas mujeres reales se identifican con ellas, pero todas quieren parecerse a ellas. Y es que, recordemos, la publicidad no solo vende productos, sino éxito social o personal.

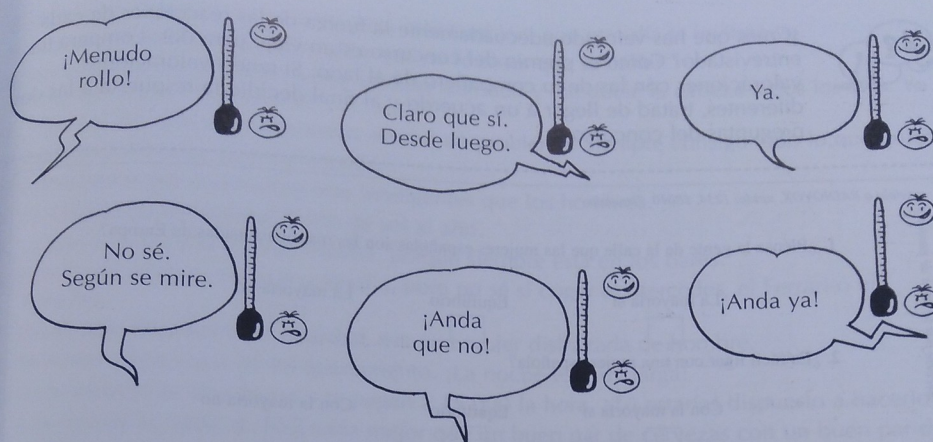


El hombre. Si es el destinatario del producto, será emocionalmente estable, dinámico, dominador, racional, amante del deporte y del riesgo, con trabajos gratificantes. En los últimos años también es muy importante el aspecto físico, de ahí que se haya introducido una gama de productos de belleza tan amplia como lo ha sido siempre la destinada a las mujeres. Tampoco los hipsters y sus cuidadas barbas, teóricamente caracterizados por estar en contra de lo convencional y de la cultura comercial, escapan a verse representados en la publicidad.

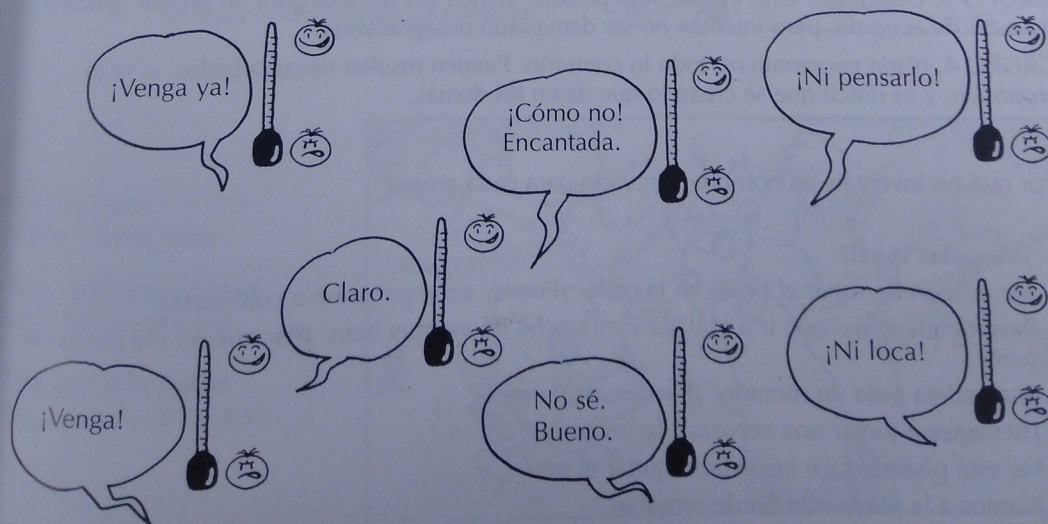
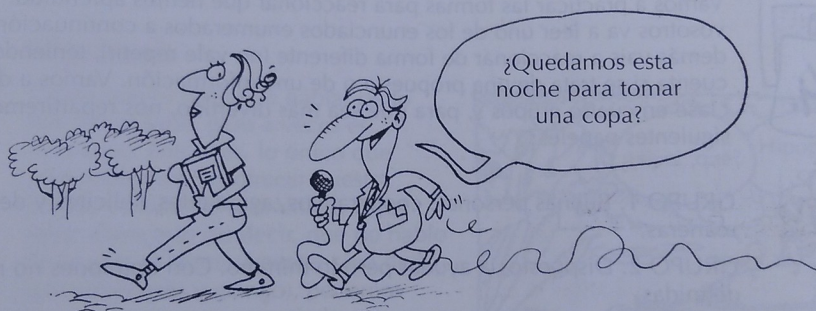
No faltan parejas equilibradas en los que hombre y mujer, ambos perfectos y felices, se reparten las tareas de la casa y les queda mucho tiempo para disfrutar en familia.

20.2 En pequeños grupos, describid los estereotipos siguientes.





Nuestro locutor ha invitado a tomar copas a algunas chicas en la calle. ¿Cómo han reaccionado?



R Y COMUNICAR

AS EN UN REALITY SHOW?

TV de tu país hay reality shows?
populares? ¿Alguna vez has

bre el concurso *Una casa*
niente cuestionario a un
ar si tiene el perfil adecuado

reja delante de una cámara?
sin ver a tu familia y a tus

e delante de las cámaras?
ejado para arreglar una

ra doce personas?
ar de tus intimidades

ación con tu pareja y con

nte tres meses con

dría ser uno de
d cómo funciona,
emio, etc. También
ara la selección

TELE



Una casa para ti

Seis parejas se encierran en una casa que está en construcción durante tres meses. Los concursantes tienen que acabar de construir la casa: pintar las paredes, hacer el jardín, colocar las ventanas, etc. Tele7 retransmite el programa las 24 horas del día. Cada dos semanas, por votación popular, una pareja abandona la casa. La última pareja gana la casa.

www.tele7.com/unacasaparati

IA PARTIR
DEL 22 DE
MAYO...
EN TELE 7

VIAJAR

14. RELATO DE UN N

A. Aquí tenéis dos frag
obra del escritor color
parejas, cada uno va a
resumir a su compañ

“Fue el prim
despué

u
tuv
un p
Eran
atardec
pacient
cuando an
pero los sent
superficie tran

Desde ese m
borda despu
pasado mañ
dría suficien
rones son
poco desp
oscurida

En aqu

2.6.1.



¿Y tú? ¿Tienes manías? ¿Cómo repercuten en la convivencia? Piensa en las manías que te molestan de las personas con las que convives o trabajas.

Ejemplo: *Pues yo no soporto que mi compañero no cierre el tubo de pasta de dientes. Pero ya no discutimos, ¿para qué? Es una manía, así que cierro yo el tubo, y ya está.*



Tiene la manía de no fregar inmediatamente después de comer y, luego, siempre hay que echarle una mano.